

115 Педагогическому институту ИГУ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы
Международной научно-практической конференции
Иркутск, 25–26 октября 2024 г.

ISBN 978-5-9624-2341-8

УДК 378(063)
ББК 74.58л0
А43

Публикуется по решению оргкомитета
Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы науки и образования: теория и практика»

Редакционная коллегия:
М. Г. Голубчикова, кандидат педагогических наук, доцент; И. Л. Дамешек, д-р ист. наук, профессор;
О. Ю. Зайцева, кандидат психологических наук, доцент; Е. Л. Инденбаум, д-р психологических наук, профессор;
Е. Н. Максимова, кандидат биологических наук, доцент; М. А. Петрова, кандидат психологических наук, доцент;
М. В. Пружинина, кандидат педагогических наук, доцент; В. И. Рерке, кандидат психологических наук, доцент;
Е. В. Рогалёва, кандидат педагогических наук, доцент; Н. В. Роговская, кандидат геогр. наук, доцент;
Л. В. Скорова, кандидат психологических наук, доцент; Т. Ф. Ушева, кандидат педагогических наук, доцент;
И. В. Федосова, кандидат педагогических наук, доцент; А. В. Кибальник, кандидат педагогических наук, доцент (техн. ред.)

Актуальные вопросы науки и образования: теория и практика : материалы Международной научно-практической конференции. Иркутск, 25–26 октября 2024 г. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2024. – 1 электронный оптический диск (CD-ROM). – Заглавие с этикетки диска. https://doi.org/10.26516/978-5-9624-2341-8.2024.1-934

ISBN 978-5-9624-2341-8

В сборнике опубликованы труды российских и зарубежных ученых, преподавателей, аспирантов, магистрантов, педагогов-практиков, работников образовательных, социальных учреждений, организаций дополнительного и профессионального образования. Широко представлены теоретические и прикладные исследования, отражающие инновационные подходы к устойчивому профессиональному развитию будущих педагогов в условиях трансформации современного образования, вопросы непрерывного профессионально-педагогического образования, особенности психолого-педагогического сопровождения особых категорий обучающихся, инновации в различных сферах профессиональной подготовки будущих учителей (физико-математическом, естественно-научном, гуманитарном, технологическом и других направлениях). Обозначены проблемы организации, проведения и результативности педагогического эксперимента, вопросы сопровождения профессионального самоопределения школьников и межведомственного взаимодействия специалистов в профилактике и коррекции социально-негативных явлений в обществе и др.

Материалы, представленные к публикации, сохраняют авторскую редакцию. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение закона об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Иркутский государственный университет»
664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1; тел. +7 (3952) 52-19-00
Издательство ИГУ, 664074, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 124
тел. +7 (3952) 52-18-53; e-mail: izdat@law.isu. ru
Подписано к использованию 09.12.2024. Тираж 13 экз. Объем 22,1 Мб.

Тип компьютера, процессор, частота:	32-разрядный процессор, 1 ГГц или выше
Оперативная память (RAM):	256 МБ
Необходимо на винчестере:	320 МБ
Операционные системы:	ОС Microsoft® Windows® XP, 7, 8 или 8.1. ОС Mac OS X
Видеосистема:	Разрешение экрана 1024x768
Акустическая система:	Не требуется
Дополнительное оборудование:	Не требуется
Дополнительные программные средства:	Adobe Reader 6 или выше

© ФГБОУ ВО «ИГУ», 2024



115 Педагогическому институту ИГУ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы
Международной научно-практической конференции
Иркутск, 25–26 октября 2024 г.

ISBN 978-5-9624-2341-8

115 Педагогическому институту ИГУ



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы
Международной научно-практической конференции
Иркутск, 25–26 октября 2024 г.

ISBN 978-5-9624-2341-8

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Иркутский государственный университет»
Педагогический институт

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы
Международной научно-практической конференции
Иркутск, 25–26 октября 2024 г.

ИРКУТСК
ИЗДАТЕЛЬСТВО
ИГУ
2024

УДК 378(063)
ББК 74.58л0
А43

Публикуется по решению оргкомитета
Международной научно-практической конференции
«Актуальные вопросы науки и образования: теория и практика»

Редакционная коллегия:
М. Г. Голубчикова, кандидат педагогических наук, доцент
И. Л. Дамешек, д-р ист. наук, профессор
О. Ю. Зайцева, кандидат психологических наук, доцент
Е. Л. Инденбаум, д-р психологических наук, профессор
А. В. Кибальник, кандидат педагогических наук, доцент (техн. ред.)
Е. Н. Максимова, кандидат биологических наук, доцент
М. А. Петрова, кандидат психологических наук, доцент
М. В. Пружинина, кандидат педагогических наук, доцент
В. И. Рерке, кандидат психологических наук, доцент
Е. В. Рогалёва, кандидат педагогических наук, доцент
Н. В. Роговская, кандидат геогр. наук, доцент
Л. В. Скорова, кандидат психологических наук, доцент
Т. Ф. Ушева, кандидат педагогических наук, доцент
И. В. Федосова, кандидат педагогических наук, доцент

А43 **Актуальные** вопросы науки и образования: теория и практика : материалы Международной научно-практической конференции. Иркутск, 25–26 октября 2024 г. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2024. – 1 электронный оптический диск (CD-ROM). – Заглавие с этикетки диска.

https://doi.org/10.26516/978-5-9624-2341-8.2024.1-934
ISBN 978-5-9624-2341-8

В сборнике опубликованы труды российских и зарубежных ученых, преподавателей, аспирантов, магистрантов, педагогов-практиков, работников образовательных, социальных учреждений, организаций дополнительного и профессионального образования. Широко представлены теоретические и прикладные исследования, отражающие инновационные подходы к устойчивому профессиональному развитию будущих педагогов в условиях трансформации современного образования, вопросы непрерывного профессионально-педагогического образования, особенности психолого-педагогического сопровождения особых категорий обучающихся, инновации в различных сферах профессиональной подготовки будущих учителей (физико-математическом, естественно-научном, гуманитарном, технологическом и других направлениях). Обозначены проблемы организации, проведения и результативности педагогического эксперимента, вопросы сопровождения профессионального самоопределения школьников и межведомственного взаимодействия специалистов в профилактике и коррекции социально-негативных явлений в обществе и др.

Материалы, представленные к публикации, сохраняют авторскую редакцию. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение закона об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

УДК 378(063)
ББК 74.58л0

ISBN 978-5-9624-2341-8
© ФГБОУ ВО «ИГУ», 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Итоги Междунар. науч.-практ. конф. «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ:ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА» 19

Направление

Инновационные подходы к устойчивому профессиональному развитию будущих *педагогов* в условиях трансформации современного образования

Н. М. Горленко

ОБ ОПЫТЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 24

Т. А. Жданко

УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ КЛАСТЕРНОГО ПОДХОДА 30

А. К. Костин

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 38

Д. В. Лепешев, Д. С. Сабитова, К. О. Оразбаева

ПРИЧИНЫ КРИЗИСА ДОВЕРИЯ К УЧЕНЫМ СРЕДИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ: ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ 45

Т. Н. Лохтина, Е. В. Натоко

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И ФУНКЦИИ 53

Н. В. Шишарина

СОВРЕМЕННЫЕ РЕСУРСЫ МЕТОДОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ 57

Направление

Непрерывное профессионально-педагогическое образование: научные подходы и практика послевузовского сопровождения

Н. В. Кабакова

ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ УЧИТЕЛЯ 63

Л. М. Миляева

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ 68

И. В. Резанович

ТИПОЛОГИЯ СОПРЯЖЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ НЕПРЕРЫВНЫМ РАВИТИЕМ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КВАНТОРИУМЕ 74

Н. В. Уварина, А. В. Савченков, О. Ю. Леушканова

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 79

Направление

Инновации в физико-математическом образовании, информатике и технологиях

Э. А. Игнатьева

РОБОТОТЕХНИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 88

М. С. Павлова, А. В. Шаповалова

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ» И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОНТРОЛЬ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ 92

А. О. Тарасова, Е. Ю. Софронова, С. О. Фоминых

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ 97

Т. И. Федорова, А. К. Артемьева, Л. М. Шепеева, С О. Фоминых

«ТОЧКА РОСТА» КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ 101

Направление

Педагогический эксперимент: реалии и перспективы

Д. А. Иоффе

МЕХАНИЗМ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА 107

Н. Ю. Коробова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 114

О. С. Ткачёва

ОТ ИГРЫ К СТРАТЕГИИ ИЛИ РАЗВИТИЕ ШАХМАТНОГО СПОРТА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 120

Направление
Теоретические и практические подходы в профессиональном образовании

Н. А. Карелина
ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ОТЧЕТНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПО ИТОГАМ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 125

И. А. Кирилова, Е. В. Осипова, Е. Ю. Борисенко
АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ СТРЕССОВОЙ НАГРУЗКИ НА СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТУЮ СИСТЕМУ СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ДОМИНИРУЮЩЕГО ТИПА ВЕГЕТАТИВНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ 130

П. С. Ломаско
ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ОНЛАЙН-КУРСОВ ДЛЯ БУДУЩИХ И РАБОТАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ПРИКЛАДНЫМ ЦИФРОВЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ НА ОСНОВЕ СМАРТ-ПОДХОДА 136

С. А. Мазниченко
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ 142

З. Л. Подзноева
КОНЦЕПЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ 146

К. Н. Пружинин, М. В. Пружинина
КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ НЕФОРМАЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГРАЖДАН ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА (Г. ИРКУТСК) 152

Э. Р. Эминова
ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МОБИЛЬНОМ ПРИЛОЖЕНИИ LINGUALEO 158

Направление
Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности и семьи в дошкольном учреждении

Е. С. Алексеева
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ОТ 1 ГОДА ДО 3 ЛЕТ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ДОУ 165

О. Ю. Зайцева, Е. В. Азовская
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 170

Л. А. Кананчук, В. А. Косова

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 177

Е. Н. Кихтенко, А. В. Лаевская

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 183

С. С. Новацких, В. В. Карих

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПЕРЕКЛАДНОЙ АНИМАЦИИ 189

О. В. Удова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 193

О. В. Ушакова

РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОЗДАНИИ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ФИЛЬМА 199

С. А. Харченко, М. Г. Голубчикова

НРАВСТВЕННАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: СУЩНОСТНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ 208

Н. А. Шинкарёва, Е. А. Шинкарёва

ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРВОГО ДЕТСКОГО САДА Г. ИРКУТСКА 212

А. Г. Шумовская, А. А. Симирская

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ «ТРУД» ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕСТВОМ ЭТИЧЕСКИХ БЕСЕД 217

Направление

Образование и сопровождение обучающихся с ОВЗ

Н. П. Алферова, И. Н. Лаврова

РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ВТОРОКЛАССНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ 226

О. А. Боброва, Е. В. Алехина

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЕДИНОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ 232

М. В. Ващилина

ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ВАРИАНТУ 5.2 238

Л. А. Гладун

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛАХ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ 242

А. А. Гостар, С. С. Ганеева

ЛОГОРИТМИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 250

Н. В. Заиграева, В. М. Ульянова

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К САМОПОЗНАНИЮ У ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 255

Е. Л. Инденбаум

МОНИТОРИНГ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА СТУПЕНИ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 263

Н. Л. Комарова

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА 270

А. К. Костин, А. М. Кутимский

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МЕДИАДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 273

Е. А. Крамнау

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ 277

И. Ю. Мурашова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 282

И. О. Позднякова, Т. А. Казимирская

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРАВОВЫХ НОРМАХ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 288

С. А. Самойлюк, А. В. Вилинских

НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 295

С. Ю. Серебренникова, И. О. Соколова

РАБОТА ЛОГОПЕДА НАД ОБОГАЩЕНИЕМ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 299

О. В. Титова

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА НА ОСНОВНОМ УРОВНЕ ОБРАЗОВАНИЯ 305

Л. В. Токарская, П. И. Заплатина

ИССЛЕДОВАНИЕ КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА 311

Л. О. Шаповаленко

ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕТОДИЧЕСКОЙ И КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ ПОМОЩИ 321

Направление

Современные направления преподавания географии и ОБЖ в образовательных организациях

И. В. Балязин

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТАКСОНОМИЧЕСКОГО РАЗНООБРАЗИЯ ПОЧВЕННОГО МЕЗОНАСЕЛЕНИЯ ПРИ ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 328

Е. С. Веселяшкина

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРИРОДНОЙ СРЕДЕ В УСЛОВИЯХ ТУРИСТИЧЕСКОГО ПОХОДА 332

М. М. Деденко

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ДЕЙСТВИЯМ ПРИ ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ УГРОЗАХ 338

Н. В. Красулина

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЭКОТУРИЗМ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ШЕЛЕХОВСКОГО РАЙОНА «БОЛЬШОЙ ЛУГ – СКАЛЬНИК «ПАРУСА» ..343

А. В. Купрякова, И. А. Тюнькова

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ЗОНЫ СТЕПЕЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОГРАФИИ 349

Н. В. Роговская

СТАНОВЛЕНИЕ ИРКУТСКОЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 357

С. А. Тухта

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ 364

Е. М. Тюменцева

ОПЫТ СОЗДАНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ В ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ И ИЗУЧЕНИЕ ЕГО В РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ГЕОЭКОЛОГИЯ С ОСНОВАМИ ЛАНДШАФТНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ» 371

И. А. Тюнькова

ИТОГИ ПРОВЕДЕНИЯ XI ИНТЕРАКТИВНОЙ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ КОМАНДНОЙ КВЕСТ-ИГРЫ «ВСЛЕД ЗА СОЛНЦЕМ» (Г. ИРКУТСК) 379

Н. В. Хамина

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ГЕОГРАФИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ, ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ И ОБУЧЕНИЮ 383

Направление

Технологическое образование в системе «школа – колледж – вуз»: традиции и инновации

А. В. Зайцева, М. В. Самойлова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ КУРСОВЫХ ПРОЕКТОВ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ ОДЕЖДЫ 389

Т. Е. Финогеева

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ) СРЕДСТВАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ДИСЦИПЛИН 395

Направление

Психологическое здоровье субъектов образовательных отношений

С. Н. Булатова, Л. Г. Добосова

МЯГКИЕ НАВЫКИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ 400

Ю. В. Василькова

О РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА «ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ И ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ЧЕРЕЗ МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА МИКРОСОЦИУМА» 405

Д. С. Васильковская, Л. В. Скорова

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ О ПРАРОДИТЕЛЯХ 411

Е. О. Высоких, Л. В. Скорова

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ, ИХ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ О ПЕДАГОГЕ-ПСИХОЛОГЕ 416

А. Д. Гольменко, В. А. Хаптанова

РЕПРОДУКТИВНЫЙ ВОЗРАСТ КАК ФАКТОР РИСКА ЗДОРОВЬЯ МАТЕРИ И РЕБЕНКА 424

Е. И. Жупиева, А. А. Богачук

МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕРЕД СЕССИЕЙ 431

Е. А. Иванова, М. Пиккарди

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ 436

А. В. Карапетова

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ МЕНТАЛЬНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ «СЧАСТЬЯ» 441

А. Ю. Качимская

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ 448

В. Н. Климова, Ю. В. Смык

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ 458

И. М Кыштымова

ВЫРАЖЕННОСТЬ СТРАХА СМЕРТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ О ЖИЗНИ, СМЕРТИ И САМИХ СЕБЕ 463

Ю. В. Смык

ПРЕДПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИНГУЛЯРНОСТИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ 469

К. Р. Станкова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 476

С. Н. Труфанова
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ 480
А. Г. Шишева
ОПРОСНИК «ВОЛЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ» ХОХЛОВА А. А. В ПРАКТИКЕ ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ 488

Направление
Сопровождение профессионального самоопределения школьников профильных классов психолого-педагогической направленности

Д. Е. Алякринский
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 496
Е. А. Богданова
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СВЕТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Н. Е. ЩУРКОВОЙ 502
А. А. Брюханова
ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА» В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 510
Е. А. Галкина, Н. М. Колбина
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ 516
А. К. Дземешкевич, И. В. Беринская
РОЛЬ САМООЦЕНКИ В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА 521
М. Е. Дотдаева
ТРУДОЛЮБИЕ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ 526
П. О. Ковтун
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 531
И. А. Пичкурова, М. М. Хамнаева
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ШКОЛА-ТЕХНИКУМ 538
Е. В. Рогалева, А. Д. Гордиенко
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 541

Н. В. Уминова
ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ) 544
Т. Ф. Ушева, М. А. Щегорская
ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ПРОЕКТА «ОБЛАСТНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИРКУТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА» 548

Направление
Межведомственное взаимодействие специалистов в профилактике и коррекции социально-негативных явлений в обществе

Ю. В. Антипина
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ КОНСТРУКТИВНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ 555
А. П. Атутова
РОЛЬ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ 559
И. В. Беринская, А. Е. Московских
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ, ВКЛЮЧЕННЫХ В СПОРТИВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ 564
И. Б. Буртонова
АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЯ «СФОРМИРОВАННОСТЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ» 571
А. М. Воронцова
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ 577
А. И. Гордин, О. В. Гордина
АНДРАГОГИЧЕСКИЕ РОЛИ СЛУШАТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ ИРКУТСКА 585
Г. С. Грефенштейн
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ 591
А. А. Доржеева
АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ: МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ 596

Д. С. Дученко
МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИЙ ПАРТНЕРСКОГО ПОВЕДЕНИЯ У СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С МОЛОДЕЖЬЮ 601
В. С. Жданова
СИСТЕМА СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ 605
В. О. Карпова
ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭСКАПИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ 610
А. В. Кибальник
НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО (ВОЛОНТЕРСТВО)» 614
Р. Ю. Клыгин
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ВЗРОСЛЫХ С ХИМИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ 621
А. К. Костин, С. С. Безъязыкова
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ КОММУНИКАТИВНОЙ АГРЕССИВНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ 628
А. К. Костин, А. И. Бурдуковская
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ: КЛЮЧ К ГАРМОНИЧНОМУ РАЗВИТИЮ РЕБЕНКА 634
С. В. Матюшенко
РОЛЬ ВЕДОМСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 641
И. С. Моисеева
ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ МАМ К ОТВЕТСТВЕННОМУ РОДИТЕЛЬСТВУ В ПЕРИНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД 644
Е. В. Моцовкина
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ФОРМ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЧИН ДЕВИАНТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 649
В. И. Рерке
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА У ПОДРОСТКОВ С ТВОРЧЕСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ 655
М. В. Скуратова
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ К НРАВСТВЕННО-ПОЛОВОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ 662
Е. А. Тарабановская, М. Е. Акмамбетова
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ КАК ЦЕННОСТИ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (НА ПРИМЕРЕ АСТРАХАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА) 666

А. А. Тихонович

ГАРМОНИЗАЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ 674

А. Е. Тютрина

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СКЛОННОСТИ БУДУЩИХ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ К ЖЕСТОКОМУ ОБРАЩЕНИЮ С РЕБЕНКОМ 679

И. В. Федосова, М. И. Богомолова

ШКОЛЬНЫЙ ВАНДАЛИЗМ: ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ 684

Направление

Историческая наука в свете трендов XXI в.: исторические исследования, инновационные методики и практики

А. С. Дикун, К. И. Зиновьев

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ДРЕВНЕГО МИРА В ШКОЛЕ 692

А. А. Завьялова

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, ОКАЗЫВАЮЩИХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПОДДЕРЖКУ ДЕТЯМ С ОВЗ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ В СОВЕТСКИЙ И УКРАИНСКИЙ ПЕРИОД 696

Л. В. Занданова, Я. В. Кулакова

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ИРКУТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВВ. 703

С. Е. Иванов

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КАТЕГОРИИ ПОВСЕДНЕВНОСТИ В ДИССЕРТАЦИОННОМ ИССЛЕДОВАНИИ «ПОВСЕДНЕВНАЯ ЖИЗНЬ ИРКУТСКОГО УЧИТЕЛЯ В 60–70-Е ГОДЫ XX ВЕКА» НА ОСНОВЕ ДВУХ ТОМОВ ТРИЛОГИИ «МАТЕРИАЛЬНАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ, ЭКОНОМИКА И КАПИТАЛИЗМ. XV–XVIII ВЕКА» ФЕРНАНА БРОДЕЛЯ 709

А. И. Коробченко, Б. Л. Пошвенчук, В. Г. Карнаухов

ИСТОРИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КОМПЛЕКСА ГТО В РОССИИ 715

А. С. Лытин

КОРЕЙСКАЯ ДИАСПОРА В ИРКУТСКЕ И ИРКУТСКОЙ ГУБЕРНИИ В СЕРЕДИНЕ XIX – ДО СЕРЕДИНЫ XX В. 722

Н. В. Матвеев

ТРУДОВАЯ БИОГРАФИЯ А. Г. ВВЕДЕНСКОЙ И ИСТОРИЯ ИГПИ 728

И. В. Орлова

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНИЦИАТИВ ЗУБОВРАЧЕБНОГО ОБЩЕСТВА НА РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПОМОЩИ НАСЕЛЕНИЮ В НАЧАЛЕ XX В. 734

О. И. Пашкевич

РАЗВИТИЕ СЕВЕРНОГО МОРСКОГО ПУТИ В НАВИГАЦИЯХ 1953–1954 гг. 740

Ю. А. Пронина, Л. М. Салахова

ДОКУМЕНТЫ МУНИЦИПАЛЬНЫХ АРХИВОВ КАК ИСТОЧНИК ПО ИСТОРИИ СОВХОЗОВ ВЕРХНЕГО ПРИЛЕНЬЯ 744

Л. М. Салахова, Д. С. Малых

РЕМЕСЛЕННЫЕ И ПРОМЫСЛОВЫЕ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ЖИЗНЕОБЕСПЕЧЕНИЯ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ВЕРХНЕГО ПРИЛЕНЬЯ 752

Л. М. Салахова, Л. Н. Стельмах

НОВЫЕ ДОКУМЕНТЫ ПО ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕРХОЛЕНСКОМ УЕЗДЕ 759

А. А. Циватая, Л. М. Салахова

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖИТЕЛЕЙ СЕЛ ВЕРХНЕГО ПРИЛЕНЬЯ В 1990–2000-Е ГОДЫ 765

Направление

Перспективные направления и технологии профессионального образования в Российской Федерации

В. Д. Крутоголовая

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РОССИИ 1 771

Направление

Актуальные вопросы начального образования

Е. А. Жданова

МНОГОЦЕЛЕВЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ НА СРАВНЕНИЕ ПОНЯТИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ 779

Э. Р. Зарединова, Л. А. Джеппарова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 784

С. А. Коногорская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ТЕСТОВ ДЛЯ ОЦЕНКИ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ УЧЕБНЫХ ТРУДНОСТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 790

В. Е. Кузнецова

ПОНИМАНИЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВЕСНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ ЭМОЦИЙ 798

С. А. Лисина

ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗАПОМИНАНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 802

Р. Э. Мамбетова

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КРЫМУ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В. 806

В. И. Метелица, М. А. Сурикова

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ОРЛЯТА РОССИИ» 810

А. В. Минеева, Е. Н. Ступак

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ LAPBOOK В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 814

Т. В. Опарина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАЛОГА ПРОДУКТИВНОГО НЕПОНИМАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 817

О. В. Пересада

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОГРАММЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 822

М. А. Петрова

КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СУБЪЕКТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОКАЗАТЕЛИ ВЫРАЖЕННОСТИ СУБЪЕКТНОСТИ 829

И. М. Попова, Н. Н. Гавриленко

ПОДГОТОВКА ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В 90-Е ГОДЫ XX ВЕКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЙ 835

И. М. Попова, Н. Н. Гавриленко

ЖИЗНЕННЫЙ И ТВОРЧЕСКИЙ ПУТЬ АЛЕВТИНЫ ПЕТРОВНЫ МАКАРОВСКОЙ 846

Л. В. Порошина

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 855

О. А. Спирина
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ СО СЛАБОУСПЕВАЮЩИМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ 859
А. С. Францева
ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 862
Т. Ю. Хамзина
РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К УЧЕНИЮ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 869

Направление
«Первые шаги в науку»: исследования молодых ученых, аспирантов, магистрантов

А. И. Агеева
ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОТСТАВАНИЕМ В ПСИХОРЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ 874
З. В. Берденникова, Н. В. Макаркина
ОЦЕНКА ГАРМОНИЧНОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ 11–13 ЛЕТ С ПОМОЩЬЮ РАСЧЁТНЫХ ИНДЕКСОВ 882
Г. М. Голубчиков
АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА САМОРЕГУЛЯЦИИ 889
Н. В. Калинина, А. Б. Бутакова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 892
К. А. Каторова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 896
Д. А. Клыш, И. А. Кирилова
ВЛИЯНИЕ АТМОСФЕРНОГО ДАВЛЕНИЯ НА СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТУЮ СИСТЕМУ СТУДЕНТОВ 900
Д. И. Козлов
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА 904
К. А. Павлова, О. С. Жеребкина
КАТЕГОРИЯ ПЕРСУАЗИВНОСТИ И СПОСОБЫ ЕЕ ЯЗЫКОВОЙ РЕАЛИЗАЦИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ 909

А. С. Писарев
СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ФАКТОР И РЕЗУЛЬТАТ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ 916
С. Б. Рожанская
ВЫРАЖЕННОСТЬ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К РОДИТЕЛЬСТВУ У СТУДЕНТОВ 920
Б. Рэнцэнханд, О. Л. Подлиняев
АРГА-БИЛИГ – ФИЛОСОФСКО-ИСТОРИЧЕСКОЕ УЧЕНИЕ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ МОНГОЛЬСКОЙ ПЕДАГОГИКИ 926
Д. С. Шмидт
НОВЕЙШИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СФЕРЕ МУЗЫКИ И ПРОГРАММИРОВАНИЯ 931

ИТОГИ
Международной научно-практической конференции
«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

25–26 октября 2024 г.

Иркутск – Симферополь – Сургут – Таганрог – Екатеринбург – Чебоксары

25–26 октября 2024 г состоялась Международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы науки и образования: теория и практика»**. Её организаторами выступили вузы-партнеры: Педагогический институт Иркутского государственного университета; Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова; Сургутский государственный педагогический университет; Таганрогский институт имени Антона Павловича Чехова, филиал Ростовского государственного экономического университета; Уральский федеральный университет им. первого Президента России Бориса Николаевича Ельцина; Чувашский государственный педагогический университет им. Ивана Яковлевича Яковлева. Конференция была посвящена 115-летию Педагогического института ИГУ.

В фокусе научных исследований участников конференции было обозначено 17 направлений. В эпицентре научных и прикладных интересов ученых и практиков – инновационные подходы к устойчивому профессиональному развитию будущих педагогов в условиях трансформации современного образования, вопросы непрерывного профессионально-педагогического образования, особенности психолого-педагогического сопровождения особых категорий обучающихся, инновации в различных сферах профессиональной подготовки будущих учителей (физико-математическом, естественно-научном, гуманитарном, технологическом и других). Как не менее важные на сегодняшний день и заслуживающие особого внимания обозначены проблемы организации, проведения и результативности педагогического эксперимента, вопросы сопровождения профес-

сионального самоопределения школьников и межведомственного взаимодействия специалистов в профилактике и коррекции социально-негативных явлений в обществе. Все указанные аспекты наглядно представлены в объемной программе конференции.

Пленарное заседание охватило беспрецедентно большое число участников: по данным электронной платформы pruffme.com, к заседанию подключилось более 650 слушателей из России и зарубежья. С приветственными словами ко всем обратились: проректор по научной работе и международной деятельности Иркутского государственного университета, д-р социол. наук, доцент **Константин Вадимович Григоричев**; начальник отдела по работе с образовательными организациями высшего образования и педагогическими кадрами управления профессионального образования министерства образования Иркутской области **Валентина Францевна Никульшеева**; проректор по научной и инновационной деятельности Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова, д-р педагогических наук, профессор **Татьяна Петровна Гордиенко**; проректор по научной и инновационной работе Чувашского государственного педагогического университета им. Ивана Яковлевича Яковлева, д-р педагогических наук, профессор **Владимир Николаевич Иванов**.

Были заслушаны доклады российских и зарубежных учёных:

1. **Истомина Ольга Борисовна**, д-р филос. наук, кандидат социол. наук, доцент, заведующая кафедрой социально-экономических дисциплин Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Россия. *«По страницам истории педагогического образования в Прибайкалье»*

2. **Блинов Владимир Игоревич**, д-р педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Директор Научно-образовательного центра развития образования Дирекции приоритетных образовательных инициатив Института ВШГУ Президентской академии, г. Москва, Россия. *«Образовательная профориентация как феномен современного педагогического образования»*

3. **Ли Яньхуэй**, профессор, член исследовательской группы по высшему (педагогическому) образованию и сравнительным исследованиям в сфере образования, Университет Суцянь, г. Суцянь, Китайская народная республика. *«Концепция и содержание государственного стандарта обязательного образования Китая»*

4. **Иванов Владимир Николаевич**, д-р педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной работе ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия. *«Проблема качества подготовки будущих учителей в условиях допуска студентов старших курсов к педагогической деятельности»*

Достаточно широка география представителей разных регионов России и Зарубежья. В конференции участвовали специалисты из 33 городов России

(Москва, Санкт-Петербург, Воронеж, Астрахань, Краснодар, Курск, Красноярск, Луганск, Улан-Удэ, Якутск, Лесосибирск, Омск, Томск, Владимир, Барнаул, Владивосток, Киров, Рязань, Самара, Хабаровск и др.), 12 городов Иркутской области и трех стран (Китайской народной республики, Республики Казахстан и Монголии).

Среди участников конференции – представители высшей школы, ученые, преподаватели; педагогические работники учреждений СПО и общеобразовательных организаций; учреждений дополнительного и специального образования, научно-исследовательских институтов и лабораторий.

Надо отметить и ярко выраженный межведомственный характер данного мероприятия: в различных формах работы конференции в эти дни задействованы представители различных министерств и ведомств – министерства науки и высшего образования РФ, министерства просвещения РФ, Министерства труда и социальной защиты РФ, Министерства внутренних дел РФ, Уполномоченного по правам ребенка в РФ, Федерального агентства по делам молодёжи, Министерства здравоохранения, культуры и др.

В работе конференции приняли участие очно, дистанционно и заочно 32 доктора наук, профессора, 82 кандидата психологических, педагогических, философских, социологических, филологических, биологических, исторических, юридических, физико-математических наук из разных вузов России и зарубежья.

Конференция проходила в смешанном формате на площадках шести вузов-организаторов, а также на базе МБОУ г. Иркутска «Средняя общеобразовательная школа № 23». За два дня работы конференции в очном формате состоялись круглые столы, мастер-классы, тренинги, практикумы, митапы и др. интерактивы. Всего более 30 форм активностей. На секциях и круглых столах было заслушано более 350 докладов.

По результатам работы конференции участниками каждого направления были приняты резолюции и рекомендации по продолжению дальнейшего сотрудничества вузов-партнеров.

Участниками конференции:

– сделан вывод о том, что в современных реалиях необходимым условием обеспечения качественного образовательного процесса и личностно-профессионального становления учителя является его творческое отношение к своей работе и владение методами педагогического исследования;

– отмечено, что исследовательская позиция педагога позволяет ему активно реагировать на изменения, затруднения, возникающие в педагогическом процессе, межличностных отношениях, осваивать инновационный педагогический опыт; осознавать, структурировать и обобщать собственный эффективный педагогический опыт;

– обозначена необходимость широкой медийной мультипликации разработанных материалов и распространения опыта в образовательной среде каждого региона и за его пределами; тиражирования представленного опыта

сопровождения профессионального самоопределения школьников профильных классов;

– определены основные современные направления развития отечественной исторической науки, обсуждены актуальные подходы к преподаванию истории в школе, системе СПО и вузе, ее роль в формировании патриотизма и гражданственности в условиях современных вызовов;

-подчеркнуто, что проведение данной конференции позволило определить важные аспекты сопровождения профессионального самоопределения школьников профильных классов психолого-педагогической направленности;

– определена необходимость межведомственного взаимодействия и социального партнерства при реализации программ профилактики и коррекции социально-негативных явлений; включения в программы повышения квалификации, в содержание обучающих вебинаров и практикумов для педагогического сообщества темы по грамотному реагированию на деструктивное поведение несовершеннолетних в каждом возрастном периоде, в том числе информации о новых видах рискового поведения;

– отмечена важность информирования педагогического сообщества об эффективных направлениях, технологиях профилактики и коррекции социально-негативных явлений в образовательной среде;

– предложено создание единого профориентационного пространства во взаимодействии детский сад – школа – техникум – вуз – работодатель, выстраивание профориентационной траектории развития ребёнка, повышение заинтересованности семьи в технических профессиях;

– подчёркнута важность знакомства преподавателей с современными подходами и образовательными технологиями для их включения в содержание ОП и внедрения в учебную практику;

– отмечена необходимость организации целенаправленной деятельности по разработке новых и обновлению имеющихся ОП с учетом потребностей обучающихся и их родителей, а также в соответствии с современными тенденциями в развитии, прежде всего, отечественного ДО, культуры и искусства;

– предложена разработка модельного регламента взаимодействия образовательных организаций и предприятий по проектированию и реализации образовательных программ;

– определены перспективные направления педагогических исследований в области непрерывного образования педагогических кадров страны.

Оргкомитет благодарит всех участников международной научно-практической конференции и выражает надежду на продолжение сотрудничества в рамках предстоящих научных событий.



НАПРАВЛЕНИЕ

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К УСТОЙЧИВОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Н. М. Горленко

Заведующая центром практической подготовки, кандидат педагогических наук, доцент,
Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, kvn_g@mail.ru

N. M. Gorlenko

Head of the Practical Training Center, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, kvn_g@mail.ru

ОБ ОПЫТЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Обобщается опыт факультета биологии, географии и химии Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева по сопровождению практической подготовки студентов. Приведены примеры занятий и заданий, выделены недостатки практической подготовки, определены направления дальнейшей работы.

Ключевые слова: практическая подготовка; профессиональные компетенции; типы профессиональных задач; демонстрационный экзамен.

ON THE EXPERIENCE OF ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF PRACTICAL TRAINING OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

The article describes the experience of the Faculty of Biology, Geography and Chemistry of the Krasnoyarsk State Pedagogical University in supporting students' practical training. The author gives examples of classes and assignments, highlights the shortcomings of practical training, and determines directions for further work.

Keywords: practical training; professional competencies; types of professional tasks; demonstration exam.

Практическая подготовка – это форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции по профилю соответствующей образовательной программы [1].

В традиционной системе высшего образования содержание образования выступает одним из основных средств и факторов развития личности и выстраивается через освоение системы предметных знаний и умений [2]. Итогом большинства дисциплины и практик остается классический зачет или экзамен, на котором проверяется сумма знаний. Однако в стандарте высшего профессионального образования и профессиональном стандарте педагога заданы типы профессиональных задач, универсальные и профессиональные компетенций, например, способен организовывать образовательный процесс с использованием современных образовательных технологий, в том числе дистанционных.

Решение сложившегося противоречия видится в увеличении доли практической подготовки в учебных планах образовательных программ бакалавриата и магистратуры, увеличение видов практик, проведении промежуточной и итоговая аттестации в форме демонстрационного экзамена, а также в изменении подходов и технологий организации учебной деятельности студента [3].

Сопровождение практической подготовки студентов началось с определения типов задач профессиональной деятельности, а именно педагогической, методической, проектной, организационно-управленческой и сопровождение. Например, такой тип задачи как проектный, заложен в разных видах деятельности студента и содержании отдельных дисциплин («Основы исследовательской деятельности обучающегося», «Формирование проектно-исследовательских умений школьников», курсовая работа, выпускная квалификационная работа и др.). Вместе с тем вклад отдельных дисциплин в развитие этой компетенции носил точечный характер, не хватало структуры, удерживающей целостность.

Началась работа с трансформации содержания, технологии и конечного продукта отдельных дисциплин. Рассмотрим опыт организации проектной деятельности на дисциплине «Основы учебной деятельности студента».

Одним из образовательных результатов этого курса является развитие умения студентов оформлять свои мысли в письменные тексты. Каждый из них получает индивидуальное проектное задание «Подготовить научно-популярную статью в области естествознания». Тематизм, содержание, объем работы студент определяет самостоятельно, но за счет коллективной распределенной работы на семинарских занятиях. Педагог проводит экспертизу на уровне, плана статьи, логики изложения материала, способов предъявления информации. Так как объем работы педагога огромен, то в позиции эксперта нередко выступают сами обучающиеся. Итоговый вариант работы рецензируется педагогом.

На этом заканчивается индивидуальный проект, и начинается групповой – подготовка выпуска «Научно-популярного журнала». Студентам нужно придумать его название, рубрики, дизайн, договориться о составе редакционного совета, распределить обязанности и определить сроки. Поражает изобретательность и креативность студентов, но главным результатом этой работы становиться выпуск журнала на печатной основе (рис. 1).

Научно-популярные журналы хранятся в одном из учебных кабинетов и становятся, с одной стороны, предметом гордости для студентов, с другой стороны, средством обучения, которым могут пользоваться все обучающиеся для разработки своих проектов и составления заданий для обучающихся.

Однако для широкого круга общественности и для большинства педагогов университета этот результат остается незамеченным. Поэтому было принято решение ежегодно проводить выставку научных работ студентов с использованием электронной доски с предоставлением совместного доступа (рис. 2).



Рис. 1. Примеры научно-популярных журналов студентов



Рис. 2. Фрагмент электронной доски «Научный старт»

Возможности электронной доски «Myboards.ru» позволяют каждому посетителю (без регистрации) познакомиться с материалами и оставить свою реакцию и комментарий. За этот период студенты получают и отношение, и ценные рекомендации, а самое главное поддержку близких людей и профессионального сообщества. За месяц активной работы выставки ее посетителями становятся более тысячи участников, а работы получают от 10 до 250 реакций.

Опыт, полученный студентами в рамках этого проекта используется для подготовки научных докладов и статей на научно-практических конференциях, подготовки ежегодного журнала по методике обучения биологии, выполнении выпускных квалификационных работ.

Другим механизмом согласованного, управляемого процесса формирования профессиональных компетенций у студентов за счет совокупности образовательной среды университета стал демонстрационный экзамен. В течение пяти лет в университеты были реализованы пилотные проекты, позволявшие отработать процедуры, разработать дидактические и оценочные средства, подготовить преподавателей к реализации демонстрационных форм аттестации.

Непосредственное освоение профессиональных функций осуществляется через практические занятия, которые принципиально изменились в связи с введение демонстрационного экзамена. Если во время учебного процесса обучающийся ни разу не находился в позиции учителя, то напрасно надеяться, что в процессе аттестации он покажет хороший результат. Практические занятия стали проводить студенты, предварительно согласовав свой проект с преподавателем. Теоретической основой практических занятий стала технология «Смешанного обучения» [4]. Каждый студент самостоятельно осваивает блок методического материала, и на его основе разрабатывает технологическую карту и дидактический материал для урока. Демонстрация этого урока проходит на практическом занятии в течение 40–45 минут. Студенту необходимо продемонстрировать специфику работы с обучающимися определенного возраста, методику преподавания темы (с физиологическим, морфологическим, анатомическим, экологическим, систематическим содержанием), тип и вид урока, элементы технологии. Оставшаяся половина занятия посвящается поэлементному анализу этого урока и компетенций будущего учителя. На таких занятиях обнаруживаются типичные ошибки и дефициты студентов:

– выстраивание структуры занятия на основе сложившихся представлений и опыта, а не на системе принципов обучения и теоретических положений;

– недостаточный уровень предметной подготовки;

– не способность организовать коммуникацию и управлять диалогическим мышлением обучающихся.

Методисты не только фиксируют недочеты в деятельности студентов, но и предлагают продуктивные стратегии поведения. Например, при организации диалога используются следующие установки: дополните ответ товарища, с какой частью высказывания вы не согласны, задайте вопрос на понимание, выскажите свое отношение к ответу товарища, начинайте ответ с фразы – я хочу привести пример, у меня есть дополнение и т. д. На таких занятиях уделяется внимание образовательному потенциалу разных средств обучения, обсуждаются достоинства и недостатки методических приемов, а также продолжается развитие универсальных компетенций: осуществлять деловую коммуникацию, реализовывать свою роль в команде и др.

Усиливается практическая подготовка обучающихся за счет их ориентации на разработку значимых продуктов для педагогической деятельности. Например, на дисциплине «Технологии современного образования» студенты разрабатывают интерактивные обучающие средства для самостоятельной работы обучающихся (рис. 3).

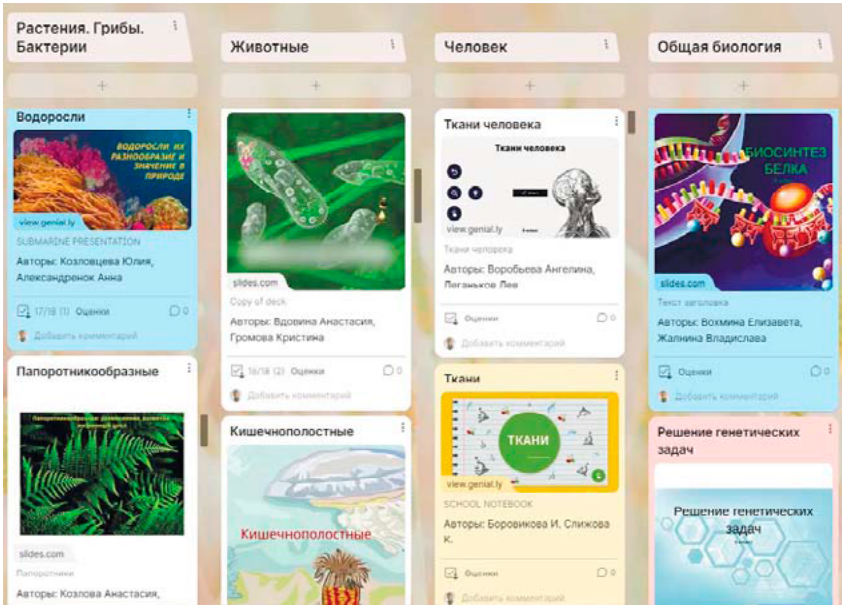


Рис. 3. Интерактивные обучающие ресурсы

Итоговые работы размещаются в «Портфеле образовательных ресурсов», который открыт для каждого студента. Любой пользователь может воспользоваться материалом и увидеть оценку ресурса по критериям (наглядность и образность представленной информации, оригинальность ресурса, наличие разных дидактических целей: тренировка, проверка, изучение и т. д., наличие диалога, наличие обратной связи, использование разнообразных ресурсов, соответствие ресурса возрастным особенностям обучающихся, организация взаимодействия обучающихся друг с другом, наличие заданий, обеспечивающих развитие обучающихся, отсутствие предметных, стилистических, орфографических ошибок).

Совершенствование профессиональных компетенций происходит в период прохождения педагогической практики и интернатуры на 4–5 курсах. Студенты выполняют роли классного руководителя, учителя-предметника, сопровождают научно-исследовательскую деятельность обучающихся, проводят внеклассные занятия, участвуют в общешкольных мероприятиях и родительских собраниях.

Итоги педагогической интернатуры фиксируются в оценочных листах, составленных с учетом трудовых функций Профессионального стандарта педагога и требований ФГОС ВО 3++ [5]. Завершается практика итоговой конференцией, на которой представляются основные достижения студентов, обнаруживаются трудности и дефициты, оформляются образовательные задачи на ближайшей период.

Казалось бы, что все необходимые условия для формирования трудовых функций у студентов реализуются, однако соотношение таких занятий и традиционной учебной работы далеко неравнозначно, что не позволяет формировать устойчивые стратегии поведения, основанные на передовом опыте и использовании современных технологий обучения.

Анализ результатов промежуточной аттестации в демонстрационном формате позволил оформить образовательные задачи, которые можно решать на всех дисциплинах учебного плана:

– усилить контроль за качеством освоения предметного материала в рамках школьной программы;

– использовать потенциал обновленной цифровой и предметной образовательной среды;

– увеличить долю совместных видов деятельности обучающихся;

– включать обучающихся в контроль, оценку и экспертизу собственной деятельности и своих одногруппников.

В настоящий момент начался процесс интеграции деятельности общевузовских центров, учебно-методического совета, стратегического планирования деятельности вуза за счет создания центра практической подготовки. Цель деятельности центра – обеспечение единых подходов к осуществлению предметной, методической, проектной и психолого-педагогической подготовке обучающихся и содействие формированию профессиональных компетенций будущего педагога, в ходе практической подготовки обучающихся по основным профессиональным образовательным программам высшего образования. Перед центром стоит ряд задач, которые позволят разработать сквозные образовательные траектории по формированию профессиональных компетенций обучающихся, обеспечить информационное, научно-методическое и ресурсное сопровождение процесса практической подготовки обучающихся, в том числе, создание фондов дидактических и диагностических материалов, и взаимодействие с потенциальными работодателями.

Библиографический список

1. КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_339097/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/ (дата обращения: 12.09.2024)
2. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2002. 576 с.
3. Вопросы психологии и образования в вышей школе : монография. Чебоксары : Среда, 2023. 172 с.
4. Васин Е. К. О смешанном обучении на основе функционирования деятельности треугольника // Социальные исследования социальных проблем. 2016. № 1. С. 39–54.
5. Прохорчук Е. Н., Бережная О. В., Мельниченко Т. Н., Чмиль И. Б. Профессиональная деятельность интернов педагогического вуза и критерии ее оценивания : учеб. пособие. Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2018. 140 с.

УДК 371.123

Т. А. Жданко

Руководитель центра оценки мониторинговых исследований в управлении качеством образования, кандидат педагогических наук, доцент, Центр оценки профессионального мастерства, квалификации педагогов и мониторинга качества образования, г. Иркутск, tatiana-zhdanko@mail.ru

T. A. Zhdanko

Head of the Center for Assessment of Monotiring Research in Managering Education Quality, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Center for Assessment of Professional Skills, Teachers' Qualifications and Monitoring of Education Quality, Irkutsk, tatiana-zhdanko@mail.ru

УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ КЛАСТЕРНОГО ПОДХОДА

Актуализируется проблема устойчивого развития профессиональных компетенций педагога. Представлен кластер профессиональных компетенций педагога как набор предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативных компетенций. Выделены условия реализации профессиональных компетенций педагога и описаны соответствующие им функции, реализация которых обеспечивает устойчивое развитие кластера профессиональных компетенций педагога.

Ключевые слова: профессиональные компетенции; устойчивое развитие профессиональных компетенций; кластерный подход; кластер; кластер профессиональных компетенций педагога.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCES BASED ON A CLUSTER APPROACH

The article actualizes the problem of sustainable development of teacher's professional competences. The author presents a cluster of teacher's professional competences as a set of subject, methodological, psychological, pedagogical and communicative competences. Moreover, the author highlights the conditions for the implementation of teacher's professional competences and describes the corresponding functions which ensure sustainable development of a cluster teacher's professional competences.

Keywords: professional competences; sustainable development of professional competencies; cluster approach; cluster; cluster of teacher's professional competences.

На протяжении последних десятилетий в России реализуется концепция устойчивого социального и экономического развития, базирующаяся на комплексном и долгосрочном взаимодействии всех структур управления, экономики и социальной сферы в процессе принятия решений производственного и социокультурного значения [10]. В этом процессе особая роль отводится системе образования. Система образования обеспечивает устойчивую стратегию развития для каждого субъекта образовательного процесса и общества в целом.

Теория и практика устойчивого развития в образовании представлена в исследованиях отечественных авторов (Н. Ж. Дагбаева [2], Е. Н. Дзятковская [3], А. Н. Захлебный [4], В. И. Ильин [5], Т. Н. Ковалева и С. П. Кундас [6], Е. А. Штак [15], и др.). Исследователями определены три главные цели устойчивого развития – экологическая («сохранение целостности экосистем и сохранения окружающей среды в глобальном масштабе»), экономическая

(«рост экономики и преодоление экономического неравенства»), социальная («улучшение условий жизни, социальная справедливость, сохранение культурного наследия и развитие») [6, с. 6].

Для организации устойчивого развития процессов и явлений необходима реализация определенных форм взаимодействия всех структур управления, экономики и социальной сферы, а также всех структур в сфере образования. На наш взгляд, кластерный подход, создание образовательных кластеров и кластеров компетенций педагогов может выступать одной из форм подобного взаимодействия.

Несмотря на то что изначально теория кластерного подхода и кластеризация берет свое начало в экономике, в современных условиях построение кластеров широко используется и в образовании. Кластеры выстраиваются на основе привлечения заинтересованных организаций для решения разного рода задач, в том числе для развития системы образования, для развития человеческого капитала, для устойчивого развития профессиональных компетенций педагога.

В современной педагогической науке и образовательной практике к настоящему моменту не сложилось единого подхода к рассмотрению профессиональных компетенций как кластера компетенций в рамках кластерного подхода. Где кластер компетенций выступает одним из компонентов кластерного подхода. В исследованиях ученых встречаются идеи объединения разного количества профессиональных компетенций в кластеры компетенций, идеи выделения родственных компетенций и объединение их в совокупности и др.

В исследованиях (А. А. Гилёв [1], С. Г. Саблина [9], О. Н. Сезонова [10], Л. В. Хорева и Е. В. Латыпова [12] и др.) рассматриваются кластеры компетенций как некоторый набор умений и знаний, которые используются в конкретной ситуации. Так, А. А. Гилёв указывает, что модель специалиста включает от восьми до двенадцати базовых общепрофессиональных компетенций и некоторый перечень профессиональных компетенций, которые определяют содержание последующей профессиональной деятельности. Автор приходит к выводу о том, что «родственные компетенции могут быть объединены в кластеры. Совокупность кластеров компетенций с введенной шкалой их оценивания представляет собой интегрированное понятие модели компетенций специалиста» [1, с. 30]. В подтверждение этой мысли Л. В. Хорева и Е. В. Латыпова отмечают, что «кластеры компетенций описываются в контексте образовательной деятельности и предполагают формирование запрашиваемых рынком компетенций у выпускников учебных заведений различного уровня» [12, с. 62]. Интересна позиция С. Г. Саблиной, которая показывает взаимосвязь кластеров компетенций с процессом формирования программ обучения по запросам основных потребителей образовательных услуг, где кластеры компетенций выполняют функцию взаимосвязи между системой образования и рынком труда [9, с. 80–82].

Л. М. Швачунова выделяет две группы компетенций – базовые и вариативные. К базовым компетенциям отнесены личностные, когнитивные, социально-профессиональные компетенции; вариативные, по мнению автора – специальные компетенции по предмету. Л. М. Швачунова в своем исследовании приходит к выводу о том, что «сущностные характеристики данных компетенций – это круг вопросов, по которым педагог должен обладать познанием, опытом и способом действовать самостоятельно. Они имеют примерный характер; в их основу положены точки зрения различных исследователей, представленные в научно-практических наработках: познавательно-интеллектуальная компетенция связана с теоретическими вопросами методики, содержанием, организацией профильного обучения; информационно-коммуникационная компетенция – с процессом обмена информацией, взаимодействием, общением; профессионально-технологическая компетенция – с технологиями обучения в профильных классах, рефлексивно-психологическая компетенция – с процессом самопознания субъектом внутренних психологических актов и состояний в условиях профильного обучения; конструктивно-проектировочная компетенция – с процессом проектирования и конструирования; исследовательская компетенция – с процессом исследования; коммуникативная компетенция – с процессом поиска, приобретения информации, в том числе и с помощью современных компьютерных средств; управленческая компетенция – с процессом управления; контрольно-диагностическая компетенция – с контрольно-диагностическими процессами; научно-методическая компетенция – с методологией, методами профильного обучения, практико-ориентировочная компетенция связана с ориентацией на практическое применение полученных знаний, умений» [13, с. 13–14]. Здесь мы видим использование неоднородных компетенций, которые позволяют выполнять профессиональную деятельность эффективно.

В то же время Н. О. Сезонова отмечает, что использование в одном контексте неоднородных компетенций формирует различные компетентности работника, т. е. в той или иной ситуации возможно использование различных кластеров компетенций, однородных и неоднородных, позволяющих эффективно выполнять профессиональную деятельность [10]. Подобная позиция исследователя позволяет включить в структуру модели кластеров компетенций как однородные, так и неоднородные компетенции. Варьирование набором компетенций («использование разнообразных взаимосвязанных умений и навыков отдельных специалистов для решения общих задач») дает возможность более эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Вышеприведенные позиции авторов выстраивают определённую систему взаимодействия в кластере компетенций и кластера компетенций в системе профессиональной подготовки специалистов и интеграции их в профессиональную деятельность. Мы считаем, что кластеры компетенций можно рассматривать применительно к разным видам профессиональной

деятельности, а не только при формировании программ обучения и установления взаимосвязи между системой образования и рынком труда. Важным здесь будет определение перечня необходимых и достаточных компетенций для определенного вида профессиональной деятельности. При этом эти компетенции будут однородными (например, для образовательной деятельности в нашем исследовании это – предметные, методические, психолого-педагогические и коммуникативные компетенции).

Л. В. Хорева и Е. В. Латыпова описывают функции кластеров компетенций, как и большинство исследователей, авторы используют кластеры компетенций в инновационной деятельности для инновационного развития социально-экономических систем. Эти функции кластеров, следующие:

«определение, формирование и накопление компетенций, востребованных в данный период времени в социальных и экономических системах;

создание условий для наращивания компетенций в новых приоритетных областях деятельности;

создание условий для оценки рисков и принятия решений в условиях неопределенности инновационного процесса;

обеспечение коммуникации между участниками инновационной деятельности (внутреннее взаимодействие), а также обеспечение возможности внешних контактов со всеми заинтересованными сторонами (поиск и привлечение партнеров, бенчмаркинг и трансфер лучшего опыта, содействие формированию альянсов и установление кооперационных связей на уровне компаний и глобальных инновационных сетей);

разработка маркетинговой стратегии продвижения инноваций на внутренние и мировые рынки» [12, с. 64].

Проанализировав функционал кластеров компетенций, отметим, что логика данного процесса приемлема и для системы образования в процессе совершенствования профессиональных компетенций педагога. В частности, в аспектах накопления компетенций, создания условий для их наращивания, оценки рисков, выстраивания коммуникации (внутреннего взаимодействия), трансфера лучшего опыта и создания альянса и корпоративных связей. Мы можем рассматривать кластеры компетенций как ресурсную составляющую профессиональной деятельности за счет скопления или концентрации знаний, умений, и готовности использовать их при решении разного рода профессиональных задач.

Описывая структуру и содержание кластера компетенций, А. В. Шраер и Е. В. Латыпова, отмечают, что «в рамках кластера обеспечивается накопление и концентрация полезных знаний и определенных компетенций, что определяется взаимодействием большого количества участников, работающих в схожих или смежных нишах и связанных между собой неформальными отношениями. В частности, значительное укрепление таких неформальных связей может быть обеспечено через перетекание (лизинг) кадров, продвижение общего бренда, использование единой специализированной ин-

фраструктуры или сложного оборудования» [14, с. 12]. А. В. Шраер и Е. В. Латыпова рассматривают кластер компетенций как «систематизацию определенных знаний и способностей специалиста к выполнению заданных функций в конкретных ситуациях, кластеры компетенций многими авторами понимаются как база для развития системы образования и подготовки кадров» [14, с. 13]. Учёные приходят к выводу о том, что кластеры компетенций можно рассматривать как концентрацию умений, взаимосвязанных и взаимодополняемых между собой, которые позволяют действовать максимально эффективно.

Итак, кластер компетенции педагога представляет собой набор (связку, пучок) взаимосвязанных знаний и умений, использование разнообразных взаимосвязанных умений и навыков, систематизацию определенных знаний и способностей, которые используются в конкретной ситуации и призваны выполнять определенные функции в области накопления знаний, в процессе использования этих знаний в профессиональной деятельности, в трансляции и распространении опыта, в процессе формирования личных и профессиональных ценностей. В реализации кластера компетенций исследователи считают важным создание условий для устойчивого развития компетенций, создания условий для преодоления рисков и принятия решений, обеспечение условий взаимодействия (кластерного взаимодействия) между участниками и заинтересованными сторонами и др.

Позиции исследователей и результаты проведённого исследования позволяют выделить нам кластер компетенций педагога. Нами выделены, декомпозированы и определены в кластер предметные, методические, психолого-педагогические и коммуникативные компетенции педагогов (рис.).

Кластер профессиональных компетенций педагога представлен как набор систематизированных взаимосвязанных знаний и умений, их использование в конкретных ситуациях в определенных условиях и при выполнении определенных функций.

Мы используем кластер профессиональных компетенций в процессе реализации модели кластерного взаимодействия, это позволяет организовать работу по устойчивому развитию профессиональных компетенций системно и показывает тесную взаимосвязь четырех видов компетенций друг с другом.

Опишем условия и функции для реализации кластера профессиональных компетенций педагога в структуре модели кластерного взаимодействия.

Первое условие – использование знаний и умений в профессиональной деятельности, обеспечивает реализацию координирующей функции– это *основная функция* (показывает, для чего создан кластер), т. е. координируются действия и усилия субъектов кластера (педагогов), направленные на достижение общей цели и решение конкретных задач. Содержательно это выполнение трудовых функций в соответствии с требованиями профессионального стандарта (Общепедагогическая функция. Обучение (А/01.6); Воспитательная деятельность (А/02.6); Развивающая деятельность (А/03.6)) и соот-

ветствующие им трудовые действия («планирование и проведение учебных занятий; систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению; организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися; формирование универсальных учебных действий, формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями занятий; формирование мотивации к обучению; объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей) [8].



Рис. Кластер профессиональных компетенций педагога.

Второе условие – наращивание знаний в процессе профессиональной деятельности, их трансляция, обмен опытом, обеспечивают реализацию *синергетической функции*– профессиональная деятельность педагога направлена на усиление синергетического эффекта, взаимодополняющего действия нескольких субъектов кластера, когда совокупный результат превышает сумму результатов отдельных субъектов кластера.

Третье условие – формирование личных и профессиональных ценностей, обеспечивает реализацию *прогностической функции*– обновление жизненной философии в соответствии с новым социальным заказом общества в отношении образования. Социальный заказ в отношении образования определяется концептуальными документами, в частности, Национальным проектом «Образование» (2019), где определены приоритетные вектора развития образования в России: «1. Обеспечение глобальной конкурентоспособ-

ности российского образования, вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. 2. Воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций» [7]. Это предполагает обновленные требования к структуре образования, его содержанию и качеству. Прогностическая функция предполагает прогноз параметров развития, в нашем случае – прогноз устойчивого развития четырёх групп компетенций, объединённых в кластер и развитие каждого субъекта кластера (педагога) в отдельности.

Четвёртое условие – преодоление рисков по повышению профессиональных компетенций педагогов обеспечивает реализацию *консолидирующей функции* – предполагает сплочённость субъектов кластера, сохранение целостности, представленной как самостоятельное и добровольное объединение. Консолидирующая функция тесно связана с синергетической, особенно в ситуациях, когда для решения разного рода задач требует привлечения большого количества кадровых, материально-технических и других ресурсов.

Таким образом, в общей логике исследования кластер профессиональных компетенций педагога представлен как набор систематизированных взаимосвязанных знаний и умений, их использование в конкретных ситуациях в определенных условиях и при выполнении определенных функций. В нашем исследовании кластер профессиональных компетенций педагога представлен предметной, методической, психолого-педагогической и коммуникативной компетенциями и включен в структуру модели кластерного взаимодействия образовательных организаций. Для реализации кластера профессиональных компетенций педагога нами выделены четыре условия (использование знаний и умений в профессиональной деятельности; наращивание знаний в процессе профессиональной деятельности, их трансляция и обмен опытом; формирование личных и профессиональных ценностей; преодоление рисков в процессе повышения профессиональных компетенций педагогов) и соответствующие им функции (координирующая, синергетическая, прогностическая, консолидирующая), которые позволят наиболее продуктивно реализовать модель кластерного взаимодействия для устойчивого развития профессиональных компетенций педагога.

Анализ современных исследований позволил сделать вывод о том, что в современной педагогической науке формируется общий подход к разработке кластера профессиональных компетенций педагога и к процессу устойчивого развития профессиональных компетенций педагога на основе кластерного подхода.

Библиографический список

1. Гилёв А. А. Структура кластера когнитивных компетенций // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2010. № 6. С. 27–32.

2. Дагбаева Н. Ж. Образование для устойчивого развития: содержательные линии и новые технологии // Образование в интересах устойчивого развития: опыт регионов. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госуниверситета, 2015. С. 58–71.
3. Дзятковская Е. Н. Образование для устойчивого развития // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18. № 1. С. 6–13.
4. Захлебный А. Н. Цели устойчивого развития и экологическое образование (к 50-летию научного совета по экологическому образованию Российской академии образования) // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15. № 4. С. 26–35.
5. Ильин В. И., Урсул А. Д., Урсул Т. А. Образование для устойчивого развития // Вестник московского университета. Серия 27. Глобалистика и геополитика. 2017. № 2. С. 1–29.
6. Образование в интересах устойчивого развития: информационно-аналитический обзор / Т. Н. Ковалева, С. П. Кундас, С. Н. Анкуда, Т. Г. Булыгина. Минск : МГЭУ им А. Д. Сахарова, 2007. 103 с.
7. Национальный проект «Образование» [утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 3 сентября 2018 г.)]. URL: https://edu.gov.ru/ (дата обращения: 26.10.2023).
8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Минтруда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544 (с изм. и доп. от 05.07.2016). URL: https://base.garant.ru/ (дата обращения: 14.07.2021).
9. Саблина С. Г. Формирование квалификационных рамок: кристаллизация кластеров компетенций на региональном рынке труда // Регион: Экономика и социология. 2011. № 3. С. 78–93.
10. Сезонова Н. О. К вопросу о проблемах формирования и развития модели профессиональных компетенций // Auditorium: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. № 2. URL: http://auditorium. kursksu.ru/pdf/002–016. pdf (дата обращения: 19.09.2014).
11. Указ Президента РФ от 1 апреля 1996 года № 440 «О концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию»). URL: http://www.kremlin.ru/ (дата обращения: 03.09.2024).
12. Хорева Л. В., Латыпова Е. В. Кластеры компетенций в сфере инновационного развития сферы услуг // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2014. № 2 (20). С. 59–65. URL: https://elibrary.ru/ (дата обращения: 28.06.2022).
13. Швачунова Л. М. Актуализация ключевых компетенций педагогов профильного обучения общеобразовательной школы : дис... . кандидат пед. наук. Кемерово, 2008. 203 с.
14. Шраер А. В., Латыпова Е. В. Инновационные кластеры и кластеры компетенций: взаимосвязь понятий. URL: https://cyberleninka.ru/ (дата обращения: 07.11.2023).
15. Штакк Е. А. Компетенции в области устойчивого развития: контекст и стратегии формирования инновационной деятельности вуза // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 5. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id = 29145 (дата обращения: 11.01.2024).

УДК 378.016

А. К. Костин

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия, kostin.ak1958@gmail.com

A. K. Kostin

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Social Pedagogy and Psychology Department, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation, kostin.ak1958@gmail.com

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Раскрываются теоретико-методологические основы и практические аспекты инновационных процессов в системе высшего профессионального образования, систематизированные сведения научного и прикладного характера, отражающие специфику готовности магистрантов к инновационной деятельности в образовательной организации. Приводится толкование базовых понятий, входящих в семантическое поле «инновация», раскрывается сущность инновационной компетенции, определяются условия ее формирования.

Ключевые слова: инновационная компетентность; компоненты готовности к инновационной деятельности; инновационный потенциал педагога.

TEACHER'S PREPAREDNESS TO INNOVATIVE ACTIVITY

The author describes theoretical and methodological foundations and practical aspects of innovative processes in higher education. Moreover, the author presents systematized scientific and applied data revealing the specifics of master's students' preparedness to innovative activity in educational institutions. The article also contains interpretation of basic terms included in the semantic field of "innovation", gives a detailed definition of innovative competence and conditions of its formation.

Keywords: innovative competence; components of preparedness to innovative activity; teacher's innovative potential.

Общество социальных перемен ставит перед современной образовательной организацией целый ряд все более сложных задач, определяющих успешность деятельности педагога в изменяющемся мире: это интеллектуальная зрелость школьника и взрослого человека, это его социальная и профессиональная мобильность, это и освоение им социокультурных ценностей. Одной из актуальных проблем современной педагогики является построение такой модели инновационной деятельности педагога образовательной организации, которая бы смогла обеспечить социокультурное развитие субъектов образовательного процесса.

Потребность в инновационной деятельности педагога вызывается социально-педагогическими обстоятельствами:

– школа формирует у учащихся такие диспозиционно-ценностные структуры, которые обеспечивают личности широкий выбор все новых и новых возможностей своего жизненного продвижения;

– школа развивает у учащихся способность адекватно и критично оценивать собственные силы, создает им условия для самореализации, ориентируясь на гуманистические ценности;

– школа формирует у школьников такие интеллектуально-личностные качества, как гражданская зрелость и патриотизм, ответственность и эмоционально-нравственную открытость, критичность ума и толерантность, позволяющие на достаточно высоком уровне решать постоянно возникающие и постоянно изменяющиеся жизненные задачи;

– школа развивает у учащихся обучаемость, готовность к самообразованию, как важнейшие качества личности, чтобы ученик умел преодолевать угрозу функциональной неграмотности.

Инновационность, как феномен современного образования, предполагает новый тип личности педагога, способного к педагогическому творчеству, умеющего осуществлять вариативность в отборе содержания, форм, методов обучения и воспитания. Управление процессом перевода инноваций в реальную педагогическую культуру было и остается предметом внимания многих ученых, прежде всего, академика РАО В. А. Сластенина и его научной школы [2].

Рассмотрению особенностей инновационных аспектов педагогической деятельности посвящены исследования М. Я. Виленского, В. Е. Гмурмана, В. Л. Журавлева, В. И. Загвязинского, М. М. Левиной, Г. Н. Новиковой, М. И. Скаткина, Т. Г. Харнахоевой и др. Инновационные процессы и компоненты подготовленности студентов к инновационной деятельности рассматривали М. И. Алдошина, Т. Ф. Бородина, А. З. Воцкий, С. В. Данилов, И. В. Дмитриева, Л. С. Подымова, А. И. Пригожин, Б. В. Сазонов, Е. В. Максименко, В. С. Толстой и др.

Инновационный опыт, реализуемый благодаря профессионально-нравственному отношению педагога к педагогической работе, свидетельствует о его безграничных возможностях в творчестве, способности его к восприятию и созданию инноваций, а тем самым к обновлению педагогического знания, обогащению теории и практики. [2].

Творчество в практической деятельности учителя настолько разнообразно, что одни исследователи выдвигают аспекты и уровни его проявления (И. П. Андриади, Н. Д. Никандров, В. Д. Шадриков), другие – уровни педагогического мастерства (Н. В. Кузьмина), третьи – инновационную деятельность учителя (Л. С. Подымова, А. К. Костин и др.).

Инновационная деятельность педагога является одним из высших уровней творчества, а творчество, в свою очередь, – это всегда созидание нового: перестройка способов деятельности и самосовершенствование, умение обоснованно осуществлять проектирование инновационных процессов в интересах развития социума [2].

Роль и значение инновационной деятельности в современной ситуации раскрываются в трудах Ю. Вооглайда, Н. И. Лапина, С. Д. Полякова,

А. И. Пригожина, М. М. Поташника, Н. Р. Юсуфбековой, А. В. Хуторского и др. Они выделяют две стороны – технологическую и личностную. Технологическая – связана с созданием различных моделей учебно-воспитательного процесса, использованием и распространением педагогических инноваций. Личностная сторона инновационной педагогической деятельности характеризует проявление личностных качеств в процессе самореализации личности в деятельности.

Инновации, будучи мощным двигателем системных изменений, влекут за собой и изменения в подготовке педагогических кадров. Соответственно, возникает необходимость в новых специалистах, конкурентоспособных, образованных, обладающих способностью воспринимать инновации и создавать новшества. Ключевую роль в решении данной задачи – подготовке компетентных профессионалов, способных к инновационной деятельности, играют современные программы высшего профессионального образования, которые направлены на формирование, генерацию знаний, обеспечивая эффективное использование инновационных педагогических технологий в образовании [1].

М. В. Кларин, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, в понятие «инновация» вкладывает следующий смысл: «Инновация относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан» [3].

Соответственно, особую актуальность приобретает проблема формирования и последующего повышения профессионализма современного выпускника, в частности, его инновационной компетенции как способности, отражающей уровень его готовности к осуществлению инновационной деятельности. Представляется принципиально важным не только внедрить в систему педагогического образования инновационные программы, но и обеспечить повышение инновационного потенциала действующих специалистов, особенно начинающих педагогов. На решение этих задач, в частности, направлена разработанная сотрудниками кафедры социальной педагогики и психологии программа дисциплины в рамках подготовки магистров психолого-педагогической направленности «Инновационные психолого-педагогические технологии в образовании и социальной сфере».

В специальной литературе, посвященной современным проблемам подготовки педагогических кадров, можно встретить предложения выделять в структуре инновационного потенциала молодого педагога составляющие:

• личностная собственно-потенциальная (индивидуальные психические процессы, задатки, способности);

• мотивационная (убеждения, готовность как внутриличностная структура, механизм актуализации сущностных сил индивида – потребностей, ценностных ориентаций и мотивов);

• когнитивная (знания, умения, навыки, способы деятельности и самовыражения) [5].

Вместе с тем, нам представляется принципиально актуальным не только внедрить в систему педагогического образования инновационные программы, но и обеспечить повышение инновационного потенциала действующих специалистов, особенно начинающих педагогов. На решение этих задач, в частности, направлена разработанная сотрудниками кафедры социальной педагогики и психологии программа дисциплины в рамках подготовки магистров психолого-педагогической направленности «Инновационные психолого-педагогические технологии в образовании и социальной сфере».

Для определения готовности магистров к инновационной деятельности в рамках реализации программы была проведена диагностика, в которой приняли участие 26 студентов магистратуры, что составляет 100 % от общего количества магистрантов, работающих в образовательных организациях.

Результаты диагностики позволили оценить степень их готовност к инновационной деятельности. В ходе применения данной диагностики были оценены мотивационный, креативный, операционный и личностный компонент готовности педагогов к инновационной деятельности [4].

Полученные и обработанные результаты подтвердили проявление признаков на трех уровнях готовности магистрантов к реализации инновационной деятельности: низкий уровень – 17 %, средний уровень – 67 %, высокий уровень – 16 %.

Результаты показали, что у большей части педагогов (83 %) на высоком и среднем уровне развиты творческие способности, способности к отборе и применении инновационных технологий, активность и инициативность, стремление к саморазвитию, навыки самоанализа, рефлексивные способности.

Инновационная деятельность и ее процесс во многом зависят от потенциала педагога. Инновационный потенциал личности связывают со следующими основными параметрами:

– творческая способность генерировать и продуцировать новые идеи, проектировать и моделировать их в практических формах;

– открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на гибкости и осознаности мышления личности;

– готовность к усовершенствованию своей деятельности.

Под готовностью педагога к инновационной деятельности принято понимать сформированность необходимых для этой деятельности личностных и специальных качеств.

К личностным качествам относятся: работоспособность, гибкость, адаптивность, открытость к новым идеям и готовность постоянно развиваться и совершенствоваться,умение выдерживать действие сильных раздражителей, высокий эмоциональный статус, коммуникабельность.

Специальные качества – должен быть владельцем современных педагогических технологий, это овладение интерактивными методами обучения,

умение разрабатывать проекты, уметь искать, анализировать и выявлять причины недостатков, уметь работать в коллективе, эффективно использовать современные коммуникации [1].

Однако настоящее исследование позволило сделать вывод о том, что стремление и возможности магистрантов развивать свои интересы и представления, искать собственные нетрадиционные решения возникающих задач, осознавать и творчески воплощать уже существующие нестандартные подходы в образовании. Существенным условием эффективной реализации на практике инновационных идей отдельного педагога является педагогический коллектив единомышленников, а также наличие современной информационно-материальной базы образовательного учреждения, открывающей доступ к источникам и образовательным ресурсам.

Таким образом, под готовностью к инновационной педагогической деятельности следует понимать такое интегральное качество личности, которое характеризуется наличием и определенным уровнем сформированности когнитивного, мотивационного и личностного компонентов в их взаимосвязи и взаимодействии, что проявляется в стремлении к инновационной деятельности, в готовности ее осуществления на профессиональном уровне.

В ходе анализа был выявлен и ряд проблем, связанных с характером и уровнем профессиональной подготовки магистрантов. Так, понятие «инновационность в образовании» только 21 % диагностируемых определяют корректно, соответственно современному состоянию педагогической науки. В большинстве случаев ответ неглубокий (32 %) или требует уточнения (38 %). А 15 % респондентов не дифференцируют педагогические технологии и инновационные формы организации образовательного процесса и методы работы, основанные на применении активных и интерактивных психолого-педагогических и информационных технологий.

Порождает обеспокоенность, что большинство опрошенных отнесло к инновационным качествам современного педагога традиционные черты его профессиональной деятельности, а именно отзывчивость, терпеливость, профессионализм. И только 25 % из них выделили качества современного учителя в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Сущность использования учителями инновационных методов и форм безошибочно раскрыли 20 % из числа магистрантов. Вызывает интерес, что большинство респондентов (89 %) отмечают сложности своей профессиональной деятельности, связанные в том числе с информационными технологиями и техническим оснащением учебного процесса.

Однако настоящее исследование позволило сделать вывод о том, что желание и возможности магистрантов развивать свои интересы и представления, искать собственные нетрадиционные решения возникающих проблем, воспринимать и творчески воплощать уже существующие нестандартные подходы в образовании выступают в качестве важного, но далеко не единственного фактора повышения инновационного потенциала системы

образования. Существенным условием продуктивной реализации на практике инновационных идей отдельного педагога является педагогический коллектив единомышленников, а также наличие информационно-материальной базы образовательного учреждения, открывающей доступ к основным источникам и образовательным ресурсам.

Ведь особой ценностью инновационной деятельности – развитие педагога как творческой личности, нацеливание его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный творческий поиск дидактических решений, развитие педагога как разработчика инновационных методик и их использование в практической профессиональной деятельности по обучению, развитию и воспитанию обучающихся.

Следует отметить, что уместно в личностно-ориентированной парадигме применения педагогических технологий обязательным условием профессиональной практической деятельности, подготовленности, и педагогического мастерства магистрантов должны стать следующие подходы к современной организации обучения:

– профессионально ориентированный (компетентностный) подход к обучению выражается в формировании у обучаемых профессиональной компетентности и профессиональных установок (в основном используется в вузах, но частично может применяться и в лицеях, гимназиях и школах с углубленным изучением отдельных предметов);

– акмеологический подход взвимосвязан с сущностным подходом при организации инновационного образования, заключающегося в разработке новых и актуализации средств и методов обучения для формирования у обучаемых творческого мышления, саморазвития, самосовершенствования, самообразования и самоконтроля;

– креативно-развивающийся подход формирует у обучаемых продуктивное критическое мышление и творческое отношение к педагогической деятельности, компетенции и способности творческой личности, научно-творческие умения и навыки;

– контекстный подход выражается соразмерно содержанию изучаемых дисциплин федеральному государственному образовательному и профессиональному стандартам [1; 3].

Следовательно, мощным импульсом в решении возникающих затруднений является подбор нетрафаретных способов взаимодействия, системного сотрудничества педагогического вуза и образовательных организаций других уровней образования, включая систему дошкольного, общего и среднего профессионального образования в подготовке педагогических кадров. Именно педагогический институт, обладающий мощной научной школой, вариативной системой послевузовского и дополнительного образования, способен сосредоточить усилия профессионального сообщества по преобразованию образования на основе использования инновационных моделей развития.

Библиографический список

1. Гитман М. Б., Гитман Е. К., Тебеньков К. А. Методика применения современных механизмов и инструментов контроля сформированности инновационной компетентности при подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации // Теория и практика общественного развития. 2013. № 13. С. 233–238.
2. Костин А. К. Инновационная деятельность учителя как фактор социокультурного развития региона : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 1998. 36 с.
3. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта : монография. М. : Луч, 2016. 640 с.
4. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Диагностическая карта «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности». М. : Магистр, 1997. С. 197–210.
5. Ховрина А. С. Проектирование процесса формирования специалиста к инновационной деятельности в условиях системы среднего педагогического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2004. 24 с.

УДК 378

Д. В. Лепешев

Заведующий кафедрой педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, академик Академии педагогических наук Казахстана, Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Казахстан, d_Lepeshev@mail.ru

Д. С. Сабитова

PhD, ассоциированный профессор кафедры педагогики и психологии, Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Казахстан, dianasabitova@yahoo.com

К. О. Оразбаева

PhD, ассоциированный профессор кафедры педагогики и психологии, Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова,г. Кокшетау, Казахстан, guldarhan-711@mail.ru

ПРИЧИНЫ КРИЗИСА ДОВЕРИЯ К УЧЕНЫМ СРЕДИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ: ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Анализируется кризис доверия к научному сообществу среди молодёжи в Казахстане в 2023–2024 гг. Исследование выявляет снижение доверия к научным данным, особенно в сферах здравоохранения и изменения климата, и связывает это с дезинформацией и недостаточной прозрачностью научных данных. На основе опросов и анализа социальных медиа рассматриваются основные факторы, влияющие на восприятие науки молодыми людьми, такие как распространение дезинформации в интернете, низкий уровень научной грамотности и политизация науки. Предлагаются рекомендации по восстановлению доверия, включая улучшение коммуникации и доступности научной информации, а также повышение уровня научной грамотности через образовательные программы. Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (ИРН проекта AP19676455).

Ключевые слова: кризис доверия; наука; молодёжь; дезинформация; изменение климата; вакцинация; научная грамотность; социальные сети; прозрачность.

D. V. Lepeshev

Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan, d_Lepeshev@mail.ru

D. S. Sabitova

PhD, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan, dianasabitova@yahoo.com

K. O. Orazbayeva

PhD, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan, guldarhan-711@mail.ru

CAUSES OF THE CRISIS OF CONFIDENCE IN SCIENTISTS AMONG THE YOUNGER GENERATION: WAYS OF OVERCOMING

The authors analyze the crisis of confidence in the scientific community among young people in Kazakhstan in 2023–2024. The study reveals a decrease in confidence in scientific data, especially in the areas of health and climate change, and links this to misinformation and lack of transparency of scientific data. Based on surveys and analysis of social media, the main factors influencing the perception of science by young people are examined, such as the spread of misinformation on the Internet, low level of scientific literacy and politicization of science. The article offers recommendations for restoring trust, including improving

communication and accessibility of scientific information, as well as increasing the level of scientific literacy through educational programs. This research is funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP19676455).

Keywords: crisis of confidence; science; youth; misinformation; climate change; vaccination; scientific literacy; social networks; transparency.

Кризис доверия к ученым со стороны общества – это явление, при котором значительная часть общественности начинает сомневаться в достоверности научных данных, объективности ученых и их мотивах. Свидетельства кризиса доверия к ученым со стороны общественности особенно заметны в последние годы. Например, исследование Pew Research Center, проведенное в 2023 г., показывает, что доля американцев, которые считают, что наука оказывает положительное влияние на общество, значительно снизилась. В январе 2019 г. 73 % американцев положительно относились к науке, но к 2023 г. это число сократилось до 57 %. Этот спад еще более заметен среди политических групп: только 47 % республиканцев положительно относятся к науке по сравнению с 69 % демократов [1].

Этот кризис проявляется в снижении доверия к научным исследованиям и их результатам, что может быть вызвано различными факторами.

Непонимание научного процесса. Наука по своей природе является динамичной – гипотезы могут меняться с появлением новых данных. Однако общество часто ожидает от науки стабильных и окончательных выводов. Например, пандемия показала, что доверие к научному сообществу может колебаться в зависимости от того, как наука взаимодействует с общественностью. В начале пандемии многие люди доверяли ученым и медицинским работникам, однако со временем, с изменяющимися рекомендациями (например, по маскам или вакцинам), доверие стало падать. Некоторые исследования показали, что разделение мнений и недостаток прозрачной коммуникации усилили сомнения в научных [2].

Дезинформация и политизация науки. Рост влияния социальных сетей и политическая поляризация также негативно сказались на доверии к ученым. Во время пандемии дезинформация, связанная с вакцинами и методами лечения, вызвала широкую путаницу. Множество людей не знали, кому верить: ученым, политическим лидерам или непроверенным источникам в интернете [3].

Климатические изменения. Вопросы, связанные с изменением климата, также вызывают глубокий раскол в доверии к ученым. Несмотря на согласие среди большинства ученых о том, что изменение климата реальна и вызвана человеческой деятельностью, значительная часть населения либо не доверяет этим данным, либо отвергает их из-за политических и экономических интересов [4].

Недостаток открытости. Непрозрачность и недоступность науки. Научные исследования часто публикуются в специализированных журналах, доступ к которым ограничен, что делает науку менее доступной и понятной

для широкой публики. Это также может вызывать чувство недоверия, особенно когда информацию сложно проверить самостоятельно [4].

Несмотря на это, общее доверие к науке остается относительно высоким, и исследования показывают, что большинство американцев попрежнему верят, что научные исследования приносят пользу обществу. Например, в отчете Национального совета по науке за 2022 г. говорится, что 88 % взрослого населения США согласны с тем, что научные исследования, способствующие распространению знаний, важны и заслуживают государственной поддержки. Однако вовлеченность общественности в науку остается низкой, а знакомство с научными методами – неравномерным, что еще больше увеличивает разрыв между учеными и общественностью [5].

Эти результаты свидетельствуют о сложных взаимоотношениях между общественностью и научным сообществом, где на доверие влияют политические, социальные и коммуникационные факторы.

Кризис доверия к ученым может приводить к серьезным последствиям, включая отказ от вакцинации, отрицание изменений климата и сопротивление научным рекомендациям и т. д. Это может замедлить прогресс в решении глобальных проблем и подорвать авторитет научного сообщества. Для преодоления кризиса доверия необходимо улучшить коммуникацию между учеными и обществом, сделать науку более доступной и понятной, а также бороться с дезинформацией.

Учитывая серьезность и данной проблемы, мы провели исследование в период с января 2023 г. по июнь 2024 г. В данной статье приводится анализ текущей ситуации в Республике Казахстан по проблеме кризиса доверия к учёным среди молодёжи в 2023–2024 гг. Представлены данные, полученные в результате опросов и аналитических исследований, а также статистика, показывающая отрицательную динамику этого явления.

Методы исследования

Для оценки состояния доверия к научному сообществу среди молодого поколения в Казахстане использовались следующие методы:

– Опрос среди студентов и молодых специалистов в возрасте от 18 до 30 лет.

– Анализ социальных медиа и общественных дискуссий в интернет-пространстве.

– Сравнительный анализ с международными данными по кризису доверия к учёным.

Результаты исследования

1. Анализ данных, собранных в ходе опросов среди молодёжи Казахстана (Акмолинская область) в 2023–2024 гг., демонстрирует отрицательную динамику в уровне доверия к учёным. Результаты показывают следующее:

В рамках опроса было выявлено, что доверие к научной информации, особенно в области здравоохранения и изменения климата, ниже 50 %. Основные результаты представлены на рис. 1:

– 45 % респондентов выразили сомнения в достоверности данных, связанных с вакцинацией.

– 42 % доверяют научным данным об изменении климата, что свидетельствует о низком уровне уверенности в этой области.

– 50 % молодых людей доверяют научным данным, полученным в образовательных учреждениях, однако вторая половина указывает на недостаток научной грамотности и прозрачности научной информации.

2. Исследование социальных сетей выявило высокий уровень распространения дезинформации, что влияет на восприятие науки среди молодежи. Основные результаты: 65 % респондентов получают информацию через социальные сети, что способствует снижению доверия к научным данным. При этом 55 % пользователей подвергают сомнению информацию о вакцинации, распространенную через интернет; 38 % респондентов доверяют научным данным по изменению климата, что также связано с недостаточной прозрачностью и доступностью данных (рис. 2).

3. Исследования показывают, что кризис доверия к учёным является глобальной проблемой, особенно в последние годы. В рамках сравнительного анализа данные Казахстана были сопоставлены с результатами исследований в США, Европе и других странах:

1. США:

Согласно недавнему докладу исследовательского центра Pew Research Center полное доверие ученым-медикам, которые действуют в интересах общества, оказывают только 29 % взрослых в США, по сравнению с 40 % к концу 2020 г. Аналогичная проблема наблюдается и в Казахстане, где дезинформацияи социальные сети усиливают поляризацию мнений среди молодёжи[6].

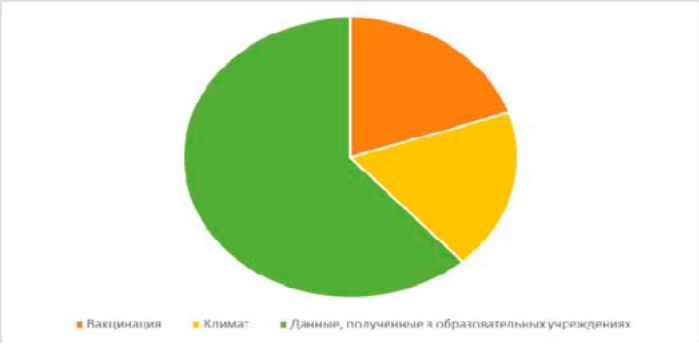


Рис. 1. Доверие к научной информации в области здравоохранения и изменения климата, образования

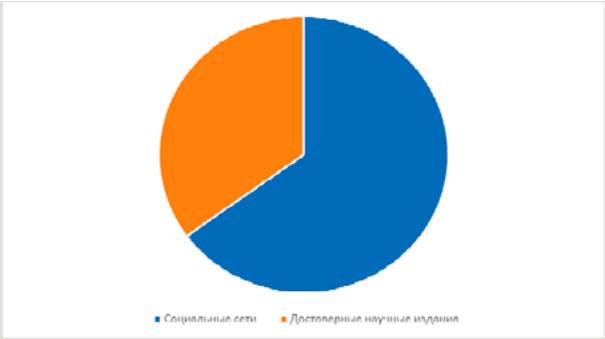


Рис. 2. Пути получения информации среди молодежи

2. Европа:

В отчёте Eurobarometer (2023) подчёркивается высокая озабоченность европейцев проблемами изменения климата и их поддержка экологических действий. Согласно данным, 93 % европейцев считают изменение климата одной из самых серьёзных проблем. Большинство также поддерживают научные исследования и меры, направленные на борьбу с изменением климата [7]:

– 88 % опрошенных согласны, что выбросы парниковых газов должны быть сведены к минимуму, а остаточные выбросы должны быть компенсированы для достижения климатической нейтральности ЕС к 2050 г.

– 87 % считают важным, чтобы ЕС установил амбициозные цели по увеличению использования возобновляемых источников энергии.

– 63 % респондентов уверены, что подготовка к последствиям изменения климата принесёт положительные результаты для граждан ЕС

В то время как в Казахстане аналогичный показатель составляет лишь 42 %. Снижение доверия к климатическим исследованиям в Казахстане может быть связано с более низким уровнем прозрачности и ограниченным доступом к достоверной информации, что также наблюдается в ряде европейских стран.

4. Южная Корея:

В Южной Корее доверие к науке традиционно высоко, благодаря сильной системе образования и поддержке научных исследований со стороны государства. Большинство во всех общественных местах согласны, что быть мировым лидером в научных достижениях по крайней мере в какой-то степени важно, но доля тех, кто считает это очень важным, варьируется в зависимости от общественности. Медиана из 20 общественных мест в 51 % считает наивысшим уровнем важности быть мировым лидером в науке. В Южной Корее 63 % людей говорят, что быть мировым лидером в научных достижениях очень важно. В целом среди этих 20 респондентов существует общее согласие, что государственные инвестиции в научные исследования

стоят того. Медианное число в 82 % говорит, что государственные инвестиции в научные исследования, направленные на развитие знаний, обычно стоят того для общества с течением времени. В Южной Корее так говорят 88 % людей[8].

Обсуждение

Результаты исследования демонстрируют важные аспекты, влияющие на уровень доверия к учёным среди молодёжи Казахстана в 2023–2024 гг. Основной фактор, который прослеживается во всех исследованных направлениях – это воздействие дезинформации и недостаток прозрачности в подаче научных данных.

1. Влияние дезинформации в сфере здравоохранения и вакцинации

Дезинформация, широко распространённая через социальные сети, оказывает значительное влияние на восприятие научных данных. Вакцинация, как один из важнейших аспектов здравоохранения, подверглась особой критике со стороны молодёжи. Около 45 % респондентов выразили сомнения в достоверности данных, что указывает на серьёзную проблему в коммуникации между научным сообществом и широкой аудиторией. Недостаточная осведомлённость, а также разрозненные и часто противоречивые данные, распространяемые через социальные сети, формируют скептицизм среди молодёжи.

2. Низкий уровень доверия к научным данным об изменении климата

Лишь 38 % опрошенных доверяют научным данным о глобальных изменениях климата. Этот показатель может свидетельствовать о том, что климатические проблемы воспринимаются как далёкие и абстрактные. Кроме того, молодёжь указывает на недостаток прозрачности исследований, что усложняет понимание происходящих изменений. Важно отметить, что глобальные экологические проблемы, будучи сложными для осознания на повседневном уровне, требуют более доступного и простого объяснения. Недостаток вовлечённости в обсуждение этих вопросов, а также влияние политических и экономических интересов, снижает доверие к научному консенсусу.

3. Роль социальных сетей в формировании недоверия

Социальные сети играют ключевую роль в распространении научной информации среди молодёжи, однако, согласно исследованию, 65 % респондентов получают информацию именно через эти платформы, что способствует распространению недостоверных данных. Платформы социальных сетей предоставляют как доступ к авторитетным источникам, так и к неофициальной информации, что усиливает проблему дезинформации. Это особенно проявляется в вопросах, связанных с медициной, вакцинацией и изменением климата. Доступность разного рода контента, который не всегда проходит проверку, ослабляет доверие к научным выводам, что требует активных мер по повышению научной грамотности и улучшению качества научной коммуникации.

4. Проблемы научной грамотности и доверие к образовательным учреждениям

Примерно 50 % респондентов доверяют научным данным, полученным в образовательных учреждениях. Это говорит о том, что образовательные программы по-прежнему играют значимую роль в формировании восприятия науки. Однако другая половина молодёжи указывает на недостаток научной грамотности и прозрачности научной информации, что порождает сомнения. Это свидетельствует о необходимости обновления и модернизации образовательных программ для повышения уровня критического мышления и способности молодёжи оценивать научные данные.

Результаты исследования показывают, что основные факторы, влияющие на уровень доверия к науке среди молодёжи Казахстана, схожи с мировыми тенденциями. Важнейшие причины кризиса доверия к учёным включают:

– дезинформация в социальных сетях. Большая часть молодежи (65 %) черпает информацию из социальных медиа, где присутствует дезинформация. Это влияет на восприятие научных данных и формирует скептицизм в отношении важных научных вопросов, таких как вакцинация и изменение климата;

– недостаточная научная грамотность. Примерно 50 % респондентов выражают сомнения в своей способности критически оценивать научные данные, что свидетельствует о необходимости улучшения образовательных программ, направленных на повышение научной грамотности;

– проблема прозрачности. Молодёжь часто отмечает недостаток прозрачности в исследованиях, особенно по вопросам изменения климата и медицинских рекомендаций, что усиливает недоверие.

Доверие к науке снижается на глобальном уровне, и Казахстан не является исключением.

Эти международные параллели показывают, что для решения кризиса доверия необходимо не только улучшение национальной научной политики, но и интеграция с глобальными усилиями по повышению прозрачности и научной грамотности.

Заключение и рекомендации

Исследование показало наличие кризиса доверия к учёным среди молодёжи Казахстана, связанного с влиянием дезинформации, недостатком прозрачности научных данных и политизацией научных вопросов. Этот кризис может негативно сказаться на решении ключевых проблем, таких как вакцинация, изменение климата и внедрение новых технологий.

Рекомендации для преодоления кризиса доверия:

1. Повышение доступности научных данных. Учёные и государственные структуры должны сделать научные данные более доступными и понятными для широкой аудитории. Это можно реализовать через специальные

открытые платформы и популярные научные издания, которые объясняют результаты исследований на понятном языке.

2. Борьба с дезинформацией. Важно усилить контроль над распространением ложной информации через социальные сети и проводить разъяснительные кампании, направленные на повышение осведомлённости молодёжи о научных данных.

3. Образовательные программы по научной грамотности. Следует внедрить обязательные курсы по научной грамотности в школах и университетах, чтобы молодёжь научилась критически анализировать информацию, понимать научные методы и проверять достоверность данных.

4. Укрепление взаимодействия учёных с обществом. Учёные должны активно участвовать в общественных обсуждениях и разъяснять свои исследования через различные каналы, такие как социальные сети, СМИ и образовательные мероприятия.

Внедрение предложенных мер позволит стабилизировать уровень доверия к учёным среди молодёжи Казахстана в ближайшее время. Ключевым фактором станет построение научной коммуникации между научным сообществом и обществом, а также популяризация науки среди широкого круга лиц в целом. Повышение научной грамотности и улучшение доступа к информации поможет молодёжи стать более осведомлённой и доверять научным данным. Прогнозируется, что эти меры помогут снизить влияние дезинформации и укрепить позиции науки в обществе.

Библиографический список

1. Хаджбер М. Общественное доверие к науке и ученым снижается, согласно новому опросу Pew Research Center // SSTIDigest – еженедельный электронный информационный бюллетень. URL: https://ssti.org/blog/public-trust-science-and-scientists-declining-new-survey-pew-research-center-finds (дата обращения: 19.10.2024).
2. Sudip Parikh Why We Must Rebuild Trust in Science // The Pew Charitable Trusts. URL: https://www.pewtrusts.org/en/trend/archive/winter-2021/why-we-must-rebuild-trust-in-science (дата обращения: 19.10.2024).
3. How the pandemic has hurt public trust in science // The Harvard T. H. Chan School of Public Health. URL: https://www.hsph. harvard. edu/news/hsph-in-the-news/how-the-pandemic-has-hurt-public-trust-in-science (дата обращения: 19.10.2024).
4. Jennifer Beard Monica L. Wang // Tne Brink Boston University. URL: https://www.bu.edu/sph/news/articles/2023/rebuilding-public-trust-in-science (дата обращения: 19.10.2024)
5. Public Trust in Science Remains High, but Engagement is Low // National Science Foundation: URL: https://www.nsf. gov/nsb/news/news_summ. jsp?cntn_id = 309076&org = NSB (дата обращения: 19.10.2024).
6. Николас Б. Диркс/ Как восстановить доверие к науке // Форбс Казахстан. URL: http://forbes.kz/articles/kak_vosstanovit_doverie_k_nauke (дата обращения: 19.10.2024).
7. Eurobarometer: Majority of Europeans consider that the green transition should go faster. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/en/ip_23_3934 (дата обращения: 19.10.2024).
8. Public Views About Science in South Korea // Pew Research Center. URL: https://www.pewresearch.org/science/fact-sheet/public-views-about-science-in-south-korea (дата обращения: 19.10.2024).

УДК 378

Т. Н. Лохтина

Доцент кафедры социально-экономических дисциплин, кандидат экономических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия, tnlokhtina@yandex.ru

Е. В. Натоко

Учитель обществознания, Горхонская средняя общеобразовательная школа Тункинского района Республики Бурятия; магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия, Lena. natoko@yandex.ru

T. N. Lokhtina

Associate Professor at the Department of Social and Economic Disciplines, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, tnlokhtina@yandex.ru

E. V. Natoko

Teacher, Gorkhonskaya Secondary Schcool, Republic of Buryatia; Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation, Lena.natoko@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И ФУНКЦИИ

Рассмотрены тенденции развития отечественного образования, стратегические требования его совершенствования и выявленные проблемы современного этапа. Обоснована возрастающая роль педагогического контроля, направленного на формирование предпосылок оказания качественного образования. Уточнены функции и задачи контроля, способствующего обеспечению предпосылок качественной работы образовательной организации. Доказано, что комплексный подход делает контроль действительно эффективным инструментом совершенствования образовательного процесса.

Ключевые слова: качество образования; управление образовательной организацией; педагогический контроль.

PEDAGOGICAL CONTROL IN MANAGING AN EDUCATIONAL INSTITUTION: GOALS, OBJECTIVES AND FUNCTIONS

The article examines the trends in the development of domestic education, the strategic requirements for its improvement and the identified problems of the modern stage. The author substantiates the increasing role of pedagogical control aimed at the formation of prerequisites for the provision of high-quality education. Besides, the article clarifies the functions and tasks of control that contribute to ensuring the prerequisites for high-quality work of an educational institution. It is proved that an integrated approach makes control a really effective tool for improving educational process.

Keywords: quality of education; management of an educational institution; pedagogical control.

Анализируемый этап общественного развития выдвигает перед образовательной отраслью динамично меняющиеся и жесткие требования, которые, во-первых, должны отвечать вызову времени и обеспечивать общественно-политическую и социально-экономическую стабильность России, а, во-вторых, способствовать позитивному развитию образования в целом. Это связано с тем, что наша страна, согласно новой государственной программе, должна войти в число лидеров по качеству образования, что требует не

только систематического, но и инновационного и эффективного управления образовательными процессами. Поэтому сегодня одна из основных задач в управлении сложившейся образовательной системой – это реальное повышение качества школьного образования посредством комплексного и последовательного усовершенствования реализуемого образовательного процесса. При бесспорной значимости задачи улучшения качества российского образования продолжаются дискуссии по вопросу оценки его качества, механизмов и критериев оценивания. Современное общество развивается в парадигме экономики знания, превращении знаний в системное явление, оказывающее непосредственное влияние на характеристики поведения и опосредовано на качество жизни членов общества. Параллельно исследователи отмечают стремительное ускорение процесса устаревания знаний, и значительное увеличение доступности информации, массивов данных, сведений, распространение информационных потоков на новой технической основе [1].

Педагоги с тревогой фиксируют распространяющуюся среди обучающихся подмену понятий «информированность» и «знание», вызванную доступностью получения ответов на многие конкретные вопросы педагогов с помощью интернета и мобильного телефона – «погуглил» и нашел ответ, и кажется, все знаю, и на все вопросы могу мгновенно получить и дать правильный ответ. Дети ЕГЭ, чьё обучение в школе пришлось на период пандемии ковид, успешно закончив школу, и поступив в вузы с недоумением обнаруживают, что не знают базовый материал из школьных учебников. Многим крайне сложно формулировать свои мысли, обобщать и систематизировать информацию, делать выводы, сложно учиться!

Как следствие, ключевую роль в достижении поставленной государством стратегической цели образования играет контроль, который позволяет регулярно получать информацию о текущем состоянии системы образования, определять количественно-качественные изменения, оперативно определять как положительные тенденции, так и нежелательные элементы или отклонения от нормы, в ответ, формируя корректирующие и предупреждающие действия.

Функция контроля в управленческой деятельности традиционно направлена на сравнение, сопоставление того, что было намечено, спрогнозировано, с тем, что получено в результате.

Педагогический контроль – это одна из основных функций управления современным образовательным учреждением. Данная деятельность непосредственно взаимоувязана с ведущими универсальными функциями, начиная с целеполагания, и прогностической деятельности, которая впоследствии подлежит уточнениям и корректировке.

Важно подчеркнуть, что педагогический контроль – это не просто текущая или однократная проверка, а комплексная система действий, направленная на оценку того, насколько хорошо реализуются заявленные учебные цели. Эта система строится на активной роли преподавателей, которые являются руководителями и организаторами образовательного процесса.

Однако следует учитывать, что педагогический контроль – это не просто формальный «надзор», это необходимое «сотрудничество». Он предполагает тесное и долговременное взаимодействие между педагогами и обучающимися, при котором каждый участник образовательного процесса вносит свой вклад в достижение успешного результата.

В научной литературе педагогический контроль традиционно рассматривается как механизм получения обратной связи между учителем и обучающимся в процессе управления образованием. Грамотно организованный контроль позволяет оптимизировать результаты образовательного процесса в рамках имеющихся условий [3].

На систему контроля возлагаются взаимозависимые организационно-управленческие цели и цели обучения, образования, в совокупности направленные на решение ряда взаимосвязанных задач:

– мониторинг качества образования: анализ динамики достигаемых в процессе обучения результатов (начальный, текущий, итоговый контроль), анализ формирования необходимых компетенций как на индивидуальном, так и на групповом уровнях.

– выявление несоответствий: сравнение реального уровня обученности с требуемым, определение причин снижения качества образования и разработка путей решения проблем;

– сбор и последовательная обработка информации: систематизация данных о находящихся под контролем параметрах для дальнейшего анализа и принятия решений;

– стимулирование как педагогических кадров и самих обучающихся на достижение более высоких образовательных результатов, разработка результативной системы мотивации [2].

Обоснованные и выверенные цель и задачи позволяют сформулировать роль и действенность педагогического контроля:

– гностическая (познавательная) функция, направленная на исследование характерных особенностей и этапов организации процесса обучения с позиций управления для устранения недостатков в организации образовательного процесса, а также их анализ и обобщение;

– оценочная функция, с помощью которой можно отследить динамику результатов контроля, так как она отражает фактическое состояние образовательного процесса.

– регулятивная функция (стимулирующая). Грамотно выстроенная деятельность по осуществлению контроля направлена на выработку вдумчивого и ответственного отношения к образовательному процессу, способствует последовательному развитию навыков самоорганизации, самоменеджмента у всех участников образовательного процесса, усиливает мотивацию и критическое отношение к получаемым результатам, стимулирует отбор более результативных методов работы;

– интегративная функция выражается в том, что в результате организации всех видов и форм контроля должна быть достигнута цель – достижение высокого качества образования;

– прогностическая функция – позволяет не просто анализировать текущее состояние дел, но и прогнозировать будущие тенденции, опираясь на полученные данные. Качество прогностических моделей, которые помогают создавать стратегию развития, напрямую зависит от эффективности системы контроля. Чем точнее и полнее информация, получаемая в ходе контроля, тем точнее прогнозы и тем успешнее решение стратегических задач.

Мастерство педагога в применении функций контроля – это ключевой фактор успешного обучения. В реальном учебном процессе все функции контроля действуют в тесном взаимодействии, дополняя и усиливая друг друга.

Именно комплексный подход, основанный на практическом применении всех функций, делает контроль действительно эффективным инструментом совершенствования образовательного процесса, и, как следствие, обеспечивает рост уровня компетентности и профессионализма выпускников, повышает их востребованность на рынке труда и максимальную самореализацию в интересах личности, образовательной организации и общества в целом.

Библиографический список

1. Истомина О. Б. Бытие и неопределенность социальных стратегий: вызовы времени // Вестник Бурятского государственного университета. 2022. Вып. 2. С. 3–10.
2. Евграфов И. Е., Шамгуллина Г. В., Боровик С. Г. Роль и значение педагогического контроля в управлении образовательным процессом. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-znachenie-pedagogicheskogo-kontrolya-v-upravlenii-obrazovatelnym-protsessom (дата обращения: 14.09.2024).
3. Одинцов В. П. Система контроля качества образования в отечественных и зарубежных школах. URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id = 20645 (дата обращения: 14.09.2024).
4. Савельева Ю. К. Контроль как функция деятельности руководителя образовательной организации. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontrol-kak-funktsiya-deyatelnosti-rukovoditelya-obrazovatelnoy-organizatsii (дата обращения: 15.09.2024).
5. Трапицына С. Ю. Менеджмент в образовании. URL: https://urait.ru/book/menedzhment-v-obrazovanii-536691 (дата обращения: 15.09.2024).

УДК 37.01

Н. В. Шишарина

Доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, shisharina@yandex.ru

N. V. Shisharina

Associate Professor at the Department of Pedagogy, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, nshisharina@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ РЕСУРСЫ МЕТОДОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

Мир образования значительно изменился и постоянно развивается, и методология воспитания не исключение. В исследовании представлен актуальный спектр вопросов воспитания через детерминанты: технологичность, глобализация, межкультурность, развитие личности и повышение качества воспитания. Цель: дать обзор основных современных методологических ориентиров для теоретиков и практиков воспитания. Содержательно раскрываются новые векторы современных ресурсов методологии воспитания через междисциплинарные методологические концепции; цифровые платформы в воспитании; научные исследования; сообщества и форумы; использование современных технологий в воспитании; ресурсы для родителей; проекты, инициативы, активности. Установлено, что спектр методологической базы современного воспитания разнообразен и неоднороден. Современные ресурсы методологии воспитания имеют особенную характеристику, которая выражена в междисциплинарном и вариативном характере. Особое внимание уделено смысловым компонентам организации процесса воспитания, основанного на идеях конвергенции и коллаборации. Отмечается, что это помогает альтернативности воспитания; создаёт условия для креативного и инновационного решения проблем воспитания; сберегает ресурсы, тем самым повышает эффективность воспитания; повышает доверие участников воспитательного процесса; расширяет популярность и увеличивает сотрудничество в сфере воспитания. Необходимо критически подходить к выбору методологических ресурсов в воспитании, оценивать их релевантность, надежность, теоретическую и практическую ценность.

Ключевые слова: воспитание; методология воспитания; современные ресурсы воспитания.

MODERN RESOURCES OF EDUCATIONAL METHODOLOGY

The world of education has changed significantly and is constantly evolving, and the methodology of education is no exception. The article presents an actual range of issues of education through determinants: technology, globalization, interculturalism, personal development and improving the quality of education. The purpose of the article is to provide an overview of the main modern methodological guidelines for educational theorists and practitioners. The author has revealed the vectors of modern educational methodology resources through interdisciplinary methodological concepts, digital platforms in education, scientific research, communities and forums, the use of modern technologies in education, resources for parents, projects, initiatives, and activities. It is established that the spectrum of the methodological base of modern education is diverse and heterogeneous. Modern educational methodology resources have a special characteristic which is expressed in an interdisciplinary and variable character. The author paid special attention to the semantic components of the organization of the educational process based on the ideas of convergence and collaboration. In our opinion, this helps alternative parenting, creates conditions for creative and innovative solutions to parenting problems, saves resources, thereby increasing the effectiveness of education, increases the trust of participants in the educational process, expands popularity and increases cooperation in the field of education. It is necessary to critically approach the choice of methodological resources in education, assess their relevance, reliability, theoretical and practical value.

Keywords: education; methodology of education; modern parenting resources.

Обращаясь к актуализации вопросов воспитания, мы рассматриваем ресурсы, возможности и вызовы, которые могут быть найдены, осмыслены, раскрыты и реализованы как в теоретическом контексте наук, так и в практике воспитания. Мир образования значительно изменился и постоянно развивается, и методология воспитания [5] не исключение.

Востребованность тематики статьи можно сформулировать в нескольких детерминантах, таких как:

1. **Быстрое развитие технологий.** Мир стремительно меняется, и образование должно быть готово к этим изменениям. Современные технологии открывают новые возможности для воспитания и развития личности, а использование цифровых ресурсов в воспитании становится необходимостью.

2. **Повышенные требования к воспитанию.** В современном мире от выпускников требуются не только знания, но и навыки решения проблем, критического мышления, творческого подхода, командной работы. Новые ресурсы методологии воспитания помогают развивать компетенции XXI в. 4К: креативность, кооперация, критическое мышление и коммуникабельность.

3. **Глобализация и межкультурное взаимодействие.** В условиях глобализации важно подготовить детей, подростков и молодёжь к жизни в многокультурном мире, научить их толерантности, критическому восприятию информации и умению находить общий язык с людьми из разных культур. Современные ресурсы методологии воспитания могут помочь в реализации этой задачи.

4. **Изменение роли родителей.** В современном мире родители играют более активную роль в образовании своих детей. Современные ресурсы методологии воспитания предоставляют родителям возможность получать информацию о современных подходах к воспитанию, участвовать в образовательном процессе и эффективно взаимодействовать с педагогами.

5. **Повышение качества воспитания.** Современные ресурсы методологии воспитания помогают повысить качество образования за счет использования новых технологий, инновационных методик, научных исследований.

6. **Развитие личности.** Современные ресурсы методологии воспитания направлены на формирование творческой, критически мыслящей, ответственной личности, готовой к изменениям и успешной жизни в современном мире. Само понятие воспитание по своему смыслу есть деятельность по развитию личности.

7. **Решение проблем воспитания.** Современные ресурсы методологии воспитания могут помочь решить ряд многозадачных проблем в образовании, например, дефицит квалифицированных кадров, недостаток материально-технической базы, отсутствие единой системы воспитания, качество подготовки специалистов в области воспитания.

Цель статьи: дать обзор новых современных методологических ориентиров, полезных для теоретиков и практиков воспитания.

Научная новизна проблемы. В целом методология воспитания, её поиск, обновление, разработка и реализация – ключевой аспект в развитии современного образования и подготовки будущего поколения к жизни в динамично меняющемся, непредсказуемом мире.

Образование постоянно развивается, и методология воспитания [3] не исключение. Рассмотрим некоторые из современных методологических ресурсов, которые могут быть полезны в процессе воспитания и воспитательной деятельности, выделенные нами в теоретико-методологических источниках. Для удобства мы их разбили на несколько блоков.

Междисциплинарные методологические концепции [2].

Идеи конвергенции в воспитании: процесс сближения изначально непохожих субъектов в процессе их взаимодействия (Дж. Гелбрейт, У. Ростоу США, Я. Тинберген Нидерланды, А. Д. Сахаров СССР) [3; 8].

Идеи коллаборации в воспитании: сотрудничество или совместные действия, целью которого является достижение общей цели через объедение знаний, обмен мнениями и опытом, ресурсами для решения сложных задач и достижение лучших результатов воспитания (20 век, США, Великобритания, СССР) [1; 8].

Цифровые платформы в воспитании [6].

Онлайн-курсы и вебинары: предлагают глубокое погружение в различные методики воспитания, от классических до современных (Coursera, EdX, Stepik, напомним две самые известные российские платформы онлайн-курсов).

Обучающие видео: доступны на видеоплатформах, позволяют изучать методики в доступной форме, с иллюстрациями и примерами.

Блоги и статьи: множество ресурсов предлагают авторские методики, практические советы, анализ современных тенденций в воспитании.

Онлайн-библиотеки: доступ к научной литературе по педагогике и психологии, а также практическим руководствам для педагогов.

Научные исследования [7].

Научные журналы: публикуют актуальные исследования в области педагогики и психологии, предлагают глубокий анализ современных методик («Народное образование», «Педагогика», «Сибирский педагогический журнал», «Воспитательная работа в школе», «Воспитание в школе» и др.). Диссертации: предлагают глубокое погружение в конкретную тему воспитания, описывают методы исследования и полученные результаты.

Конференции и семинары: позволяют познакомиться с ведущими учеными (Научная школа РАО «Системный подход к воспитанию и социализации детей и молодёжи», основатели – академики Л. И. Новиковой и Н. Л. Селивановой), обсудить актуальные проблемы воспитания, получить новые знания и практический опыт.

Сообщества и форумы.

Социальные сети: специализированные группы и форумы, где педагоги могут обмениваться опытом, обсуждать актуальные вопросы воспитания.

Онлайн-платформы для учителей: предоставляют возможность общаться с коллегами, делиться материалами, получать обратную связь.

Мастер-классы и тренинги: позволяют практически освоить новые методики (модерация и др.), отработать навыки, получить обратную связь от опытных специалистов.

Использование современных технологий в воспитании.

Технологии искусственного интеллекта (ИИ): это комплекс методик математики, биологии, психологии, кибернетики и других наук, с помощью которого создаются технологии для написания «интеллектуальных» программ и обучения компьютеров самостоятельному решению задач. Главная задача искусственного интеллекта – это моделирование человеческого разума и упростить выполнение задач, которые строятся на большом количестве переменных факторов, непросты в понимании, подразумевают сложное решение и достаточно тяжело алгоритмизируются вручную. Для процесса воспитания ИИ открывает новые горизонты и возможности. Игры и интерактивные приложения: позволяют сделать воспитание более интересным и эффективным.

VR/AR технологии: предоставляют новые возможности для воспитания и развития. Объединяет реальное и виртуальное в единую иммерсивную среду (любые технологии, направленные на создание иллюзии погружения внутрь процесса; попытка с помощью технических средств создать единое бесшовное пространство образовательного события, например воспитательного) [9]. Технологии дополненной реальности используют мобильный смартфон или гарнитуру AR для визуализации 3D-изображений физической среды человека, когда он ходит по пространству. Онлайн-ресурсы для воспитания: доступ к методическим материалам, виртуальным лабораториям, симуляторам.

Важные ресурсы для родителей.

Онлайн-консультации с психологами: позволяют получить ответы на вопросы о воспитании детей.

Родительские сообщества: обмен опытом, взаимоподдержка, получение информации о современных методиках.

Образовательные программы для родителей: помогают понять психологию ребенка, овладеть необходимыми навыками воспитания.

Проекты, инициативы, активности.

Образовательные проекты: позволяют проявить творчество, реализовать новые идеи в воспитании.

Социальные инициативы: направлены на решение актуальных проблем воспитания, повышение качества образования.

Выводы. Установлено, что спектр методологической базы современного воспитания разнообразен и неоднороден.

Современные ресурсы методологии воспитания имеют особенную характеристику, которая выражена в междисциплинарном и вариативном и инновационном характере.

Особое внимание автор статьи уделил смысловым компонентам организации процесса воспитания основанного на новых для педагогики и воспитания идеях конвергенции и коллаборации. На наш взгляд, это помогает реализации:

– альтернативности воспитания;

– создаёт условия для креативного и инновационного решение проблем воспитания;

– сберегает ресурсы, тем самым повышает эффективность воспитания;

– усиливает доверие участников воспитательного процесса;

– расширяет популярность и увеличивает сотрудничество в сфере воспитания;

– интегрирует вызовы, ресурсы и возможности современного воспитания.

Необходимо критически подходить к выбору методологических ресурсов в воспитании, оценивать их современность, адекватность, релевантность, надежность, теоретическую и практическую ценность.

Библиографический список

1. Вашкевич А. В., Ермаков А. Г., Белянкина В. А. Проблемы и перспективы использования коллаборативных технологиий в образовательной деятельности // Вестник экономической безопасности. 2022. № 2. С. 256–260. https://doi.org/10.24412/2414-3995-2022-2-256-260
2. Гуревич Е. Б. Конструкция междисциплинарной интеграции знания по проблеме социализации // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 3. С. 58–70. https://doi.org/10.15293/1813-4718.1903.06
3. Дементьева А. А. Теория конвергенции в истории экономической науке // Московский экономический журнал. 2021. № 7. С. 506–516. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teorii-konvergentsii-v-istorii-ekonomicheskoy-nauki (дата обращения: 14.09.2024).
4. Закон об образовании в Российской Федерации. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.09.2024).
5. Новикова Л. И. Педагогика воспитания. Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. М., 2009. 351 с.
6. Ромм Т. А., Ромм М. В. Воспитание в цифровую эпоху // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 360–366. https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366
7. Селиванова Н. Л., Шакурова М. В., Киселева Е. В., Ромм Т. А. Методы получения научного знания в теории воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 4. С. 108–125. http://doi.org/10.15293/1813-4718.2304.11
8. Шишарина Н. В. Идеи коллаборации и конвергенции в воспитании: к сущности понятий // Сибирский педагогический журнал. 2024. № 4. С. 27–34. http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2404.0
9. Шишарина Н. В. Теория и методика воспитательной работы: практический тренажёр : учеб.-метод. пособие для студентов вузов. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2023. 80 с.



НАПРАВЛЕНИЕ

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИКА ПОСЛЕВУЗОВСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

УДК 37.08

Н. В. Кабакова

Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, аспирант кафедры педагогического образования, г. Астрахань, knadya2494@mail.ru

N. V. Kabakova

Graduate Student at the Department of Pedagogical Education, Tatishchev Astrakhan State University, Astrakhan, knadya2494@mail.ru

ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ УЧИТЕЛЯ

Растущий объем исследований в последние годы подтверждает актуальность формирования надпрофессиональных навыков для эффективной профессиональной деятельности. Представлено предварительное исследование, проведенное для оценки уровня заинтересованности учителей во внутрикорпоративном обучении с целью совершенствования надпрофессиональных навыков. Цель исследования заключается в попытке удовлетворить растущие потребности педагогов в практике и реализации надпрофессиональных навыков в учебной среде. В исследовании приняли участие 23 учителя, работающих в одной школе, с разным стажем и уровнем мотивации. Результаты показали увеличение вовлеченности учителей в освоении и совершенствовании надпрофессиональных навыков в процессе внутрикорпоративного обучения. Были обоснованы наиболее значимые для учителей надпрофессиональные навыки.

Ключевые слова: внутрикорпоративное обучение; надпрофессиональные навыки; педагогическое образование; компетентностный подход.

INTRACORPORATE TRAINING: OPPORTUNITY TO DEVELOP CROSS-PROFESSIONAL TEACHER'S SKILLS

A growing body of research in recent years confirms the relevance of building of cross-professional skills for efficient professional work. The article presents a preliminary research conducted to estimate the level of teachers' interest in internal corporate training in order to improve cross-professional skills. The aim of the research is to try to meet the growing needs of teachers to practice and implement cross-professional skills in the learning environment. The research involved 23 teachers working in the same school, with different experience and level of motivation. The results showed an increase of the involvement of teachers in the mastering and improving of cross-professional skills in the process of intracorporate training. The research substantiated the most significant cross-professional skills for teachers.

Keywords: intracorporate training; cross-professional skills; pedagogical education; competence-based approach.

Первостепенная проблема развития современного педагогического образования является повышение качества постдипломного обучения учителей. Такое обучение представляет собой не только плановое повышение квалификации, обязательное для педагогов один раз в три года.

Обучение учителя и повышение его мотивация в совершенствовании собственного профессионализма являются важными составляющими для улучшения качества образования [6]. Зарубежные ученые считают, что единственным способом повышения эффективность профессиональной дея-

тельности является обеспечение учителям соответствующую образовательную подготовку для профессионального развития [4].

Отечественные исследователи отмечают, что обучение работников неразрывно связано с формированием корпоративной культуры, оценкой и контролем аттестации, кадровым делопроизводством. Именно это и выступает процессом подготовки к выполнению производственных функций, занятию новых должностей. Обучение сотрудников является частью разработанной организацией кадровой политики, объединенной со стратегией и текущими задачами, отраженными в нормативном документе, включающим в себя последовательные шаги по реализации. Основные цели формирования системы обучения персонала – обеспечение организации персоналом, которые отвечают высоким профессиональным требованиям, планомерное использование кадрового потенциала, организация условий реализации прав и обязанностей работников, предусмотренных трудовым законодательством [1].

Основная задача обучения – передача современных способов организации профессиональной деятельности кадров, с целью обеспечения эффективной профессиональной деятельности. Все эти принципы должны лежать в основе построения модели эффективной системы обучения персонала образовательной организации. Такая система обучения опирается на компетентностный подход, который направлен на формирование эффективного профессионального поведения и формированию надпрофессиональных навыков.

Надпрофессиональные навыки считаются нетехническими навыками, которые объединяют в себе совокупность знаний и умений, направленных на для облегчения освоения производительности в конкретных профессиональных сферах. В основе надпрофессиональных навыков лежат личностные качества человека.

Отечественный ученые считают, что надпрофессиональные навыки – умения и мотивационные характеристики работника в сфере взаимодействия между людьми. К ним относят: умения грамотно управлять своим временем, способность убеждать и вести переговоры, лидерство, эмоциональный интеллект, и другие свойства личности, необходимые для успешного выполнения работы и соответствующих требованиям должности и стратегическим целям организации [2].

Адаптивные, социально-эмоциональные и метакогнитивные компетенции необходимы для использования других навыков для ориентирования в постоянно меняющемся мире. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Лебедева Е. В. отмечают, чтобы адаптироваться к условиям нестабильности, человек приобретает профессиональных квалификаций, позволяющих выполнять не только схожие, но и далекие друг от друга виды деятельности. Поэтому внедрение надпрофессиональных навыков в любой профессиональной дея-

тельности очень велика [3]. Чтобы воспитать в себе эти навыки, педагоги должны сами развивать их на протяжении всей карьеры.

Накопленный опыт исследований внутрикорпоративного обучения способствует обсуждению его достоинств, характеристик и уникальных возможностей. Но вместе с тем, этот опыт не позволяет детально определить уровень заинтересованности и потребности во внуткорпоративном обучении среди учителей. Нами было проведено исследование, в ходе которого педагогический состав ГБОУ АО «АЛГ» (http://alingim.ru/) должен был пройти опрос с целью определения, есть ли у педагогического коллектива потребность во внутрикопрототивном обучении для формирования надпрофессиональных навыков. Количество опрошенных учителей составило 23 человека (100 %). Опрос предлагал педагогам оценить по шкале Лайкерта необходимость внутрикорпоротивного обучения в педагогическом коллективе образовательной организации. Результаты опроса представлены в круговой диаграмме (рис. 1).

Из 23 опрашиваемых учителей 13 (56 %) ответили, что испытывают потребность во внутрикорпоротивном обучении, 7 (30 %) считают, что скорее заинтересованы, чем нет. Результат опроса демонстрирует, что свыше половины учителей испытывают потребность во внутрикорпоротивном обучении с целью формирования надпрофессилнальных навыков.

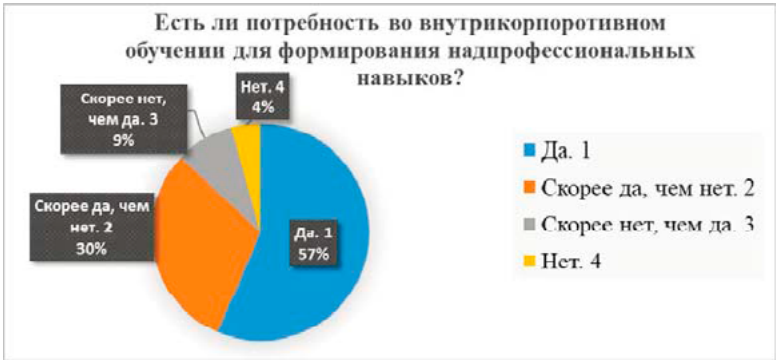


Рис. 1. Результаты опроса: потребность во внутрикорпоративном обучении

Анализ результатов проведенного опроса приводит к противоречию, которое заключается в том, что при высокой заинтересованности учителей во внукрикорпоротивном обучении, очень мало школ внедряют это в свою практику. Причинами недостаточной интеграции внутрикорпоротивного обучения в педагогических коллективах современных Российских школ могут являться: чрезмерная загруженность учителей; недостаточное финансирование общеобразовательных организаций, так как внутрикорпоративное обучение требует определенную методическую и материальную базу, которая оплачивается отдельной статьей расходов; невысокий уровень развития

цифрового навыка у учителей старшего возраста, так как большая часть программ внутрикорпоративного обучения подразумевает электронный и дистанционный форматы; наличие различий в возрастной структуре обучающихся, наиболее заинтересованы в обучении группы сотрудников 20–39 лет.

Также учителям предлагалось выбрать из списка три надпрофессиональных навыка, которым они хотели бы обучиться или развить. Список предложенных навыков и количество проголосовавших за него продемонстрированы на диаграмме (рис. 2).



Рис. 2. Результаты опроса: надпрофессиональные навыки, необходимые учителю

Следует отметить, что ни один из предложенных навыков не остался без оценки. Результаты показывают, что наибольшую потребность учителя испытывают в формировании цифрового навыка, его отметили 10 человек из 23, что составляет 43 %, навык управления временем выделили 12 опрашиваемых (52 %) и наибольшее количество учителей испытывают необходимость в обучении ведению переговоров (13 человек (57 %)).

Заинтересованность учителей именно этими надпрофессиональными навыками обусловливается:

1. Модернизацией образования, сопровождающаяся изменениями в способах, методах и видах преподавания. С каждым годом становится тяжелее адаптироваться к меняющимся стандартам в образовании.

2. За последние годы информационно-коммуникационные технологии сыграли существенную роль в повышении качества жизни людей, их потенциал в сфере образования все еще развивается. Цифровая компетентность – одна из проблем, стоящая сегодня перед учителями.

3. Новой политикой в образовательной системе, где постоянно нужно поддерживать тесный контакт не только с учениками, но и с их родителями, законными представителями. Правильное и последовательное выстраивание коммуникаций и межличностных отношений стало неотъемлемой частью работы учителя.

4. Потребностью в непрерывном образовании для совершенствования и обогащения своего личного профессионального опыта.

Как показывает практика, знания учителей о преподавании основаны в большей степени на их практической деятельности и вытекают из их личного профессионального опыта. Поэтому учителям требуется поддержка, чтобы проанализировать их ранний опыт социализации и привязанность к практическому опыту как источнику профессиональных знаний, именно это поможет им лучше понять свою роль. Внутрикорпоративное обучение направлено на формирование профессионально-развивающей среды внутри образовательной организации, что дает возможность коллективу педагогов глубже понять ценности и цели образования на уровне школы и свою роль в их реализации.

Библиографический список

1. Гайнутдинова Л. И., Кабанова Л. В. Повышение эффективности системы обучения персонала образовательной организации. Ярославль : Междунар. акад. бизнеса и новых технологий (МУБиНТ), 2016. С. 94–95.
2. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развити сотрудников // Науковедение: интернет-журн. 2017. Т. 9. № 1. URL:https://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf (дата обращения: 12.09.2024)
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Лебедева Е. В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 89–107.
4. Barber M., Mourshed M. How the world's best-performing schools systems come out on top. McKinsey & Company, 2007. P. 15–16.
5. Clarke M., Killeavy M., Moloney A. The genesis of mentors' professional and personal knowledge about teaching: perspectives from the Republic of Ireland // European Journal of Teacher Education, 2012, Vol. 36, N 3. P. 364–375.
6. Masood Nawaz Kalyar, Bashir Ahmad, Hadiqa Kalyar, Does Teacher Motivation Lead to Student Motivation? // The Mediating Role of Teaching Behavior. Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow. N 3. P. 91–119.

УДК 378

Л. М. Миляева

Доцент кафедры педагогического образования, кандидат педагогических наук, доцент, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, г. Астрахань, kafedrapnpo@asu. edu.ru

L. M. Milyaeva

Associate Professor of the Department of Pedagogical Education, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Tatishchev Astrakhan State University, Astrakhan, kafedrapnpo@asu. edu.ru

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью реализации программ воспитания в высшей школе. Эту задачу призваны решать компетентные в области воспитания преподаватели. Обобщается опыт работы Астраханского государственного университета им. В. Н. Татищева по подготовке преподавателей высшей школы к реализации программы воспитания через курсы повышения квалификации. Выделяются принципы, содержание курсовой подготовки, описывается методика проведения практических занятий с опорой на интерактивные технологии.

Ключевые слова: программа воспитания; курсы повышения квалификации; преподаватель высшей школы; принципы.

TRAINING OF HIGHER EDUCATION TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF MORAL EDUCATION PROGRAM

The relevance of the problem under study is conditioned by the need to implement moral education programs in higher education. This task is designed to be solved by teachers competent in the field of education. The article describes the experience of Tatishchev Astrakhan State University in training teachers of higher education for the implementation of the moral education program through advanced training courses. The author describes the principles and content of the course training, as well as methodology of conducting practical classes based on interactive technologies.

Keywords: moral education program; advanced training courses; higher education teacher; principles.

Социально-экономические изменения, происходящие последнее десятилетие в России, выдвинули перед системой образования достаточно сложные задачи, нацеленные на воспитание человека нового типа. Сегодня государственная политика Российской Федерации нацелена на сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей [1], воспитание гражданина России [4]. В решении столь сложных задач первостепенная роль отводится высшим учебным заведениям [2]. «Вуз сегодня призван решать задачи предоставления каждому гражданину возможности для интеллектуального, культурного и нравственного развития, поскольку именно в нем молодые люди проходят важный этап социализации, гражданственности, осознавая, принимая или отрицая общественно значимые ценности» [8, с. 12].

Длительное время основной функцией высшей школы была образовательная функция. Преподаватель стремился дать студенту прочные теоретические знания и практические умения, заботясь о его профессиональной

компетентности. Основными функциями преподавательской деятельности стали организационная и обучающая, что повлекло за собой негативные последствия в среде студентов, выражающиеся в потере нравственных ориентиров, низкой культуре, потребительском отношении к социальным благам и др.

В связи с этим проблема готовности преподавателей высшей школы к осуществлению воспитания студенческой молодежи становится чрезвычайно актуальной. Важным пунктом стало то, что начиная с 2021 г. во всех образовательных организациях вводилась для реализации программа воспитания, обеспечивающая системность и последовательность организации воспитательной деятельности.

Программа воспитания, разработанная в Астраханском государственном университете им. В. Н. Татищева, нацелена на личностное и профессиональное развитие обучающихся. При этом поставленная цель «ориентирует научно-педагогических работников университета на обеспечение позитивной динамики развития личности обучающихся, стремления к саморазвитию/самообучению» [9]. Повышение воспитательной миссии высшего учебного заведения, необходимость решения сложных задач, выдвинутых в программе воспитания, требуют от преподавателей высокого уровня компетентности в осуществлении воспитательной работы со студентами.

Подготовка преподавателей Астраханского государственного университета им. В. Н. Татищева к воспитательной деятельности осуществляется по нескольким направлениям: курсы повышения квалификации, индивидуальные консультации, семинары с кураторами групп, обязательная рефлексивно-аналитическая деятельность по завершении каждого воспитательного мероприятия и др. Основой выбора содержания подготовки стали результаты диагностических исследований по определению потребностей преподавателей в знаниях, умениях и навыках осуществления воспитательной деятельности. Исследование осуществлялось с использованием адаптированной методики Я. С. Турбовского [10], в ходе которой важно было выявить проблемы преподавателей, требующие решения в процессе подготовки.

На основании полученных данных была разработана программа повышения квалификации для преподавателей высшей школы «Организация воспитательной работы в вузе в условиях реализации программы воспитания». Опираясь на определение профессиональной готовности А. И. Мищенко, считающего, что ее составляющими являются мотивационный, теоретический и практический компоненты, [7], мы в содержании программы выделили мотивационный, теоретический и технологический блоки.

Содержание каждого из этих блоков напрямую было связано с потребностями контингента слушателей, а также с характеристикой разделов программы воспитания, разработанной в Астраханском государственном университете им. В. Н. Татищева.

Цель первого блока программы – мотивационого – состояла в формировании у преподавателей положительной мотивации на осуществление воспитательной деятельности со студентами в рамках программы воспитания, осознание необходимости развития воспитательных компетенций.

Общеизвестно, что мотивационно-целевая функция является одной из основных в управлении коллективом. В связи с этим на первое занятие со слушателями были приглашены проректор по молодежной политике и воспитательной деятельности и начальник управления молодежной политики и воспитательной деятельности, предоставившие информацию о материальных и нематериальных способах поощрения сотрудников вуза, осуществляющих воспитательную деятельность со студентами. Все слушатели программы «Организация воспитательной работы в вузе в условиях реализации программы воспитания» были включены в обсуждение эффективного контракта работников высшей школы, что также сыграло важную роль в развитии их мотивации на осуществление воспитательной деятельности. Одним из способов мотивации в вузе стало включение в индивидуальный план работы преподавателя раздела «Воспитательная работа со студентами».

Достижению целей первого блока программы способствовало проведение «Круглого стола», в ходе которого обсуждались вопросы правомерности осуществления воспитывающей функции в ходе педагогической деятельности. Многие преподаватели отстаивали свою точку зрения о том, что воспитательная функция реализуется только в процессе обучения. Несмотря на то что единства взглядов на эту проблему не было достигнуто, многие пришли к выводу, что преподаватель вуза должен выполнять свои профессиональные функции, определяемые Профессиональным стандартом педагога высшего профессионального образования.

Мотивационный блок включал систему игровых занятий, в ходе которых слушатели предлагали варианты создания воспитывающей среды вуза, обеспечивающей достижение целей программы воспитания, моделировали мероприятия, в которых интегрировались бы их личные и общественные мотивы работы со студентами.

Безусловно, в процессе профессиональной деятельности мотивация работников любого учреждения претерпевает изменения. Это зависит от ряда факторов, усиливающих мотивацию. Они определяются администрацией. В АГУ – это формирование позитивного имиджа вуза, признание его инновационным образовательным учреждением, повышение рейтинга в ряду других высших учебных заведений. В ходе занятий со слушателями делался акцент на то, что успех вуза, его конкурентоспособность зависит от каждого сотрудника, добросовестно выполняющего свои профессиональные функции (в том числе и воспитательные).

В содержание занятий было включено знакомство обучающихся с опытом реализации программ воспитания в других вузах. Оно осуществлялось слушателями самостоятельно с последующим выступлением перед

коллегами. Был изучен опыт работы Санкт-Петербургского РГПУ им. А. И. Герцена, Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого, Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского и др., позволивший слушателям сделать вывод о достаточно серьезной организации воспитательной работе, осуществляемой преподавателями этих вузов.

Второй блок программы повышения квалификации – **теоретический –** был направлен на освоение основ организации воспитательной деятельности. Знакомство с теорией осложнялось отсутствием у ряда преподавателей педагогического образования, а также большим количеством информации, которую необходимо было освоить слушателям: «Нормативно-правовое обеспечение воспитательной работы в вузах», «Современные тенденции воспитания», «Рабочая программа воспитания в высших учебных заведениях: содержание, технология реализации», «Современные методы и технологии в организации воспитательной работы вуза в условиях цифровизации образования», «Технология работы кураторов учебных групп в ходе реализации программы воспитания» и т. д. Одной из важных для освоения слушателями стала тема «Обучение как средство воспитания», в ходе которой прорабатывалось новое видение смысла образования. Так в докладе ЮНЕСКО (2005 г) «К обществам знания» указывалось: «Обучение становится ключевой ценностью... Фундаментальные знания будут включать не сумму сведений и фактов, но язык, когнитивные способности исследовательского типа, математику (как исчисление, поиск закономерностей, причинно-следственных связей), культурные, художественные способности» [6] и т. д. В этой связи приоритетным направлением воспитательной деятельности преподавателя на учебных занятий рассматривалось формирование личностных качеств студентов, развитие у обучающихся познавательной мотивации, творческих способностей, стремления к профессионально-личностному развитию.

В ходе освоения теоретического материала использовались такие формы обучения, как лекция-диалог, лекция-презентация, лекция-интервью др. При этом важную роль мы отводили организации самостоятельной работы. Особый интерес у слушателей вызвало занятие, на котором рассматривались характерные черты современного студенчества и особенности работы с современной молодежью. Каждое занятие заканчивалось рефлексией, которая помогала слушателям осознать степень освоения теоретического материала, необходимого для реализации программы воспитания.

Освоение **третьего блока** программы – **технологического –** было нацелено на освоение преподавателями воспитательных технологий, необходимых для реализации программы воспитания. Согласно точке зрения Л. С. Выготского, «в основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятель-

ность» [3]. Поскольку новые требования к организации воспитания диктуют необходимость субъектного подхода, мы отобрали для освоения слушателями интерактивные технологии, обеспечивающие субъектную позицию обучающихся в ходе воспитательной деятельности: технологии диалогического воспитания, рефлексивные, игровые, проектные, информационно-коммуникативные, кейс-технологии и т. д.

Интерактивные технологии являются сегодня неотъемлемой частью воспитательного процесса, поскольку обладают огромным педагогическим потенциалом. Используя их, преподаватель создает условия для активного взаимодействия студентов друг с другом, учит работать в команде, проявлять активность, совместно решать сложные задачи. Преподавателю вуза необходимо научиться применять интерактивные технологии в своей профессиональной деятельности, расширяя поле взаимодействия со студентами и помогая им осмыслить личностное «Я». Использование преподавателем названных технологий обеспечивает субъектную позицию студента и, в конечном итоге, эффективность воспитательной работы. Субъектная позиция студента позволяет ему себя понять (самопонимание), оценить (самооценка) и реализовать свой потенциал (самореализация), что восходит к индивидуальному становлению личности.

Освоение интерактивных технологий осуществлялось на практико-ориентированных занятиях. Слушатели не только включались в интерактивные занятия (игра, дискуссия, «мозговой штурм»), но и самостоятельно в группах моделировали воспитательные мероприятия для студентов: квест, «круглый стол», ценностный диалог, проблемные ситуации. Особое внимание на занятиях уделялось рефлексии – самоанализу и самооценке своей деятельности. Цель использования данной технологии состояла в том, чтобы каждый из участников курсов оценил ее высокую эффективность в ходе воспитательной работы, научился ряду приемов ее осуществления и в дальнейшем учил студентов рефлексировать по поводу осуществляемой деятельности. Нам важно было донести до слушателей, что рефлексия является верным путем воспитания «самосозидающего» человека. На каждом занятии слушатели демонстрировали различные варианты рефлексии: «Корзина решенных (нерешенных) проблем», «Пять пальцев», «Незаконченное предложение», «Лестница успеха» и др.

Такая практическая работа позволила слушателям приобрести умения в разработке и использовании современных технологий, необходимых для работы со студентами в условиях реализации программы воспитания.

Разработка и осуществление программы повышения квалификации осуществлялась в соответствии со следующими принципами, которые позволили повысить ее эффективность:

– принцип **диагностичности,** который позволил на основе выявленных потребностей слушателей разработать содержание программы;

– принцип **опоры на опыт преподавателей** в сфере организации воспитательной деятельности на занятиях и во внеаудиторной работе;

– принцип **интерактивности,** обеспечивающий высокий уровень активности слушателей, их усиленную мыследеятельность, создание ситуации успеха для каждого из участников;

– принцип **рефлексивности,** ведущий к самоанализу и самооценке слушателями своей деятельности и выходу на более высокий ее уровень;

– принцип **практикоориентированности,** дающий слушателям возможность расширить опыт воспитательной деятельности.

По завершении курсов был проведен анкетный опрос слушателей по определению уровня эффективности проведенных занятий и степенью удовлетворённости подготовки к реализации программы воспитания. 97 % респондентов указали на то, что курсы повышения квалификации стали «хорошим помощником» в профессиональном становлении преподавателей как воспитателей высшей школы.

Таким образом, освоение данной программы повышения квалификации содействовало мотивации преподавателей вуза на реализацию программы воспитания, повышению их готовности к воспитательной деятельности за счет овладения содержанием, технологиями и методами, соответствующими задачам развития личности обучаемого в современных условиях.

Библиографический список

1. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/ (дата обращения: 17.10.2024)
2. О воспитательной работе в образовательных организациях высшего образования, подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации : приказ М-ва науки и высшего образования РФ от 7 апреля 2021 г. N 266. URL: https://docs.cntd.ru/document/603669217 (дата обращения: 17.10.2024)
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Краткий курс. М. : Работник просвещения, 1926. 348 с.
4. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования : проект. М. : Просвещение, 2009. 142 с.
5. Колчина А. А. Организация воспитательной деятельности в современном вузе : дис. … кандидат пед. наук. Санкт-Петербург, 2012. 290 с.
6. К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 2005.
7. Мищенко А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : дис... . д-ра пед. наук : 13. 00.01. М., 1992. 387 с.
8. Организация воспитательной работы в со студентами в вузах / М. И. Прохина. М. : ИЦРОН, 2015. 64 с.
9. Официальный сайт Астраханского государственного университета им. В. Н. Татищева. URL: asu.edu.ru
10. Турбовской Я. С. Теоретические основы концепции изучения и обобщения педагогического опыта на диагностической основе : метод. рекомендации по разработке вопросов изучения и обобщения пед. опыта в соврем. условиях. М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1983. С. 1–9.

УДК 371.134+371/123

И. В. Резанович

Профессор кафедры социальной педагогики, доктор педагогических наук, профессор,
Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, rae74@mail.ru

I. V. Rezanovich

Professor of the Department of Social Pedagogy, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor,
Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, rae74@mail.ru

ТИПОЛОГИЯ СОПРЯЖЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ НЕПРЕРЫВНЫМ РАВИТИЕМ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КВАНТОРИУМЕ

Появление педагогических кванториумов связано с идеей повышения качества непрерывного педагогического образования. Достижение поставленной задачи возможно при трансформации как системы обучения в кванториуме, так и системы управления им. Происходящие изменения должны быть направлены на построение нового типа взаимодействия, взаимовлияния и взаимоотношения на основе сопряжения влияния всех субъектов образовательных отношений. Учитывать силу их влияния возможно на основе принципа динамического баланса. Новый тип взаимодействия обусловливает новый тип управления – сопряженного управления. Для его эффективного использования предложена авторская типология по следующим основаниям: 1) направление влияния; 2) цели; 3) содержание происходящих в сопряжении изменений; 4) реакции на происходящие события; 5) характер протекания сопряженного управления.

Ключевые слова: сопряженное управление; непрерывное развитие; педагогические работники.

TYPOLOGY OF CONJUGATE MANAGEMENT OF TEACHERS' CONTINUOUS EDUCATION IN PEDAGOGICAL QUANTORIUMS

The emergence of pedagogical quantoriums is associated with the idea of improving the quality of continuous pedagogical education. Achieving this task is possible with the transformation of both the learning and management systems in quantoriums. The ongoing changes should be aimed at building a new type of interaction, mutual influence and relationship based on the conjugation of the influence of all subjects of educational relations. It is possible to take into account the strength of their influence on the basis of the principle of dynamic balance. A new type of interaction determines a new type of management, which is conjugate management. For its effective use, the author's typology is proposed on the following grounds: 1) direction of influence; 2) goals; 3) the content of changes occurring in the conjugation; 4) reactions to events; 5) the nature of the process of conjugate management.

Keywords: conjugate management; continuous development; teaching staff.

Статья выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2024-0025).

Непрерывное профессиональное развитие повышает эффективности адаптационных механизмов учителя, которые обусловливают гибкость реакций на новые требования государства и общества, успешность решения профессиональных задач и нестандартных педагогических ситуаций, адекватность использования новых технологий обучения и воспитания подрастающего поколения. Непрерывное профессиональное развитие детерминируется непрерывным педагогическим образованием, которое осуществляет-

ся по нескольким этапам: допрофессиональная подготовка (школьники), профессиональное подготовка (студенты) и повышение квалификации (учителя-практики).

Очевидно, что для обеспечения непрерывности педагогического образования очень важно обеспечить *преемственность* между существующими ступенями образовательной системы, разработать особую модель взаимодействия субъектов образовательных отношений во взаимосвязанных процессах профессионального определения, формирования и развития учителя-профессионала.

Инновационным решением обеспечения требуемой преемственности стало создание педагогического кванториума, предусматривающей интеграцию Программ развития школьников, студентов и практикующих педагогических работников. Иными словами, в педагогическом кванториуме объединены идеи профессиональной ориентации школьников на педагогические профессии, повышение качества формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза и обеспечение опережающего развитие педагогов образовательных организаций.

Педагогический кванториум, являясь новым социальным институтом системы образования, требует новых форм работы, и, прежде всего, управления. Для понимания сущности и особенностей управления кванториумом необходимо вычленить основную идею организации. На наш взгляд такой идеей является учет влияния всех субъектов образовательных отношений на основе системообразующего *принципа динамического баланса*. При этом субъектами образовательных отношений являются преподаватели кванториума, обучающиеся, их родители, социальные группы, профессиональные сообщества.

Учет влияния каждого субъекта образовательных отношений на построение системы непрерывного педагогического образования является сопряженным влиянием. В таком случае, эффективность деятельности кванториума определяется внедрением в практику сопряженного управления.

Сопряженное управление – это динамичное перераспределение сил влияния на жизнедеятельность человека между субъектами управления, при сохранении динамического баланса и выравнивание связей между ними.

Сопряженное управление обладает рядом отличительных особенностей, главная сущность которых в осуществлении управления с помощью взаимодействия, взаимопроникновения, включенности всех субъектов образовательных отношений в планирование, организацию и осуществление непрерывного образования педагогических работников.

Как известно, управление образовательной организацией, в том числе и кванториумом, может происходить с использованием различных классификаций, каждая из которых принципиально изменяет все элементы управления [4].

Построение типологии сопряженного управления позволит использовать знания менеджмента более практично, так как обеспечит выбор адекватного варианта управленческого взаимодействия, с учетом сложившихся условий. При этом в процессе сопряженного управления возможна корректировка выбранного варианта в соответствии с происходящими изменениями во внешней и внутренней среде.

Представим авторское видение типологии сопряженного управления, выделив её основания:

1) по направлению влияния*:* вертикальный тип и горизонтальный тип.

Горизонтальные тип взаимодействия (связи) является одноуровневым и носит характер согласования, строится между субъектами образовательных отношений, которые находятся на одном иерархическом уровне (не подчиняются друг другу). Иными словами – взаимодействие между равными.

Вертикальный тип взаимодействия (связи) предполагает подчинение одного субъекта (субъектов) образовательных отношений другому. По сути, это иерархическое распределение сил влияния.

2) по целям*:* учебное, воспитательное, дидактическое (по Е. В. Коротаевой [6, с. 74]).

При *учебной цели* сопряженного управления, взаимодействие между субъектами образовательных отношений осуществляется по вопросам обучения, передачи знаний, освоении профессиональных умений, ознакомления с современными технологиями обучения.

При *воспитательной цели* сопряженного управления, осуществляемое взаимодействие обусловливает осмысление накопленного прошлыми поколениями педагогического опыта и его творческую интерпретацию, принятие актуальных требований к профессии и освоение новых компетенций, связанных с общением, совершенствование личностных качеств и социальную адаптацию.

При *дидактической цели* сопряженного управления, взаимодействие направлено на координацию и раскрытие межпредметных связей, установление закономерностей в результатах обучения, применение новых методик, учебных средств, цифровых ресурсов в процессе непрерывного образования педагогических работников [6, с. 75].

3) по содержанию происходящих в сопряжении *изменений:*

Поясним собственную позицию при выделении типов управления для данного основания. Содержание происходящих в сопряженном управлении изменений детерминируется функциями управления. В таком случае, возможна следующая типология сопряженного управления:

а) целеопределющий тип (соответствует функции планирования) – определяется постановкой целевых ориентиров и последовательность задач для их достижения.

б) интерактивный тип (соответствует организационной функции);

в) коммуникативный тип (соответствует функции координации);

г) ролевой тип (перцептивный) (соответствует функции контроля);

д) продуктивный тип (соответствует функции мотивации) – обусловлен активностью всех участников образовательного процесса, при которой деятельность становится продуктивной [2].

Поясним появление типов б, в, г. Признано, что важнейшим инструментом управления, взаимодействия, обучения и др. процессов, проходящих между людьми, – является общение. Наше внимание направлено на педагогическое общение, которое рассматривается учеными как:

– сложный, многогранный процесс (Б. Д. Парыгин) [7];

– внутренний механизм жизнедеятельности коллектива (Б. Ф. Ломов) [1];

– обязательный элемент воспитания (А. А. Леонтьев) [3].

Структура общения может быть представлена тремя элементами: восприятие и понимание друг друга (перцепция), обмен информацией (коммуникация) и совместная деятельность (интеракция) [5, с. 9]. Рассматривая функции управления и структуру общения, можно продолжить выделение типов сопряженного управления по содержанию происходящих в сопряжении изменений:

4) ***по реакции на происходящие события*** можно выделить типы реактивного, активного и проактивного сопряженного управления непрерывным образованием педагогических работников:

– *реактивный тип* – принимаются решения как ответ на возникающие проблемы, т. е. источник таких решений – внешние раздражители: есть проблема – есть реакция. Это по своей сути – оперативное управление;

– *активный тип* – решения принимаются в соответствии со стоящими целями и созданными планами, но при этом существует и реакция на неожиданные обстоятельства. Источник решений – внутренние потребности и частично внешние раздражители, по своей сути, такой тип управления близок к тактическому;

– *проактивный тип* – решения принимаются обдуманно, в соответствии с поставленной целью, при этом очень важное место в таких решениях занимают аналитика и прогнозирование. Источник таких решений синтез внешних раздражителей и внутренних потребностей с опережающими решениями. Это перспективное управление.

5) ***по характеру протекания сопряженного управления****:* опосредованный, гибридный, замкнутый, открытый тип.

Опосредованный тип управления – представляет собой растянутое управление в пространстве и времени, при этом окружающая среда (в том числе и образовательная) и жизненные обстоятельства оказывают решающее влияние на человека.

Результат опосредованного управления определяется качеством среды.

Открытый тип управления (социально-регулируемое управление) – сущностная особенность в том, что главная опора управления на социально-

психологические связи между субъектами образовательных отношений: доброжелательность и взаимопонимание, внимательность и поддержка, забота и терпимость.

Достоинство: гибкое и оперативное реагирование -

Гибридный тип управления (целевое управление) предполагает максимальный учет всех тенденций в образовательной организации.

Достоинство: гибкость и оперативность

Недостатки: стихийное решение проблем, отсутствие их отбора по важности и срочности

Замкнутый тип управления (корпоративный тип). Корпоративность – это качество интеграции, общности, единства, команды, это способ организации управления. Такое управление рождает корпоративный дух и корпоративную культуру.

Каждый из обозначенных типов по характеру протекания сопряженного управления целесообразно применять в зависимости от социального статуса и возраста обучающихся, в нашем случае – это школьники, студенты или учителя-практики (табл.).

Таблица

Матрица типов по характеру протекания сопряженного управления непрерывным образованием педагогических работников

Объекты управления / Типы управления	Школьники	Студенты	Учителя-практики
Опосредованный	+		
Замкнутый	+	+	
Гибридный		+	+
Открытый			+

Таким образом, предлагаемая типология сопряженного управления непрерывным развитием педагогических работников в педагогическом кванториуме обеспечит осознанный выбор управленческих решений и эффективность построения всех процессов взаимодействия между субъектами образовательных отношений.

Библиографический список

1. Зимина Е. Ю. Содержание управленческой деятельности педагога профессиональной школы. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/67356/ 1/notv_2008_2_036.pdf (дата обращения: 02.09.2024)
2. Лопатин В. С. Суворов. М. : ЖЗЛ, 2012. 472 с.
3. Раевский С., Чугуева А. Поддержка. Психологическая игра.. М. : Городец, 2018. 110 с. (Б-ка Союза охраны псих. здоровья).
4. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. 16 с.
5. Фисенко Т. И. Системно-деятельностный подход в реализации стандартов нового поколения. URL: http://www.allbest.ru (дата обращения: 4.09.2024)
6. Чуланова О. Л. Управление персоналом на основе компетенций : монография. М. : ИНФРА-М, 2014. 122 с.
7. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами. М. : Владос, 2002. 320 с.

УДК 378

Н. В. Уварина

Заместитель директора по научной работе, профессор кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, доктор педагогических наук, профессор, Профессионально-педагогический институт, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, unv@cspu.ru

А. В. Савченков

Профессор кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, доктор педагогических наук, доцент, Профессионально-педагогический институт, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, savchenkovav@cspu.ru

О. Ю. Леушканова

Директор, кандидат педагогических наук, Магнитогорский педагогический колледж, г. Магнитогорск, leushkan62@mail.ru

N. V. Uvarina

Deputy Director for Scientific Work, Professor of the Department of Training Teachers of Vocational Education and Subject Methods, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Vocational Pedagogical Institute, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, unv@cspu.ru

A. V. Savchenkov

Professor of the Department of Training Teachers of Vocational Education and Subject Methods, Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Vocational Pedagogical Institute, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, savchenkovav@cspu.ru

O. Y. Leushkanova

Director, Candidate of Pedagogic Sciences, Magnitogorsk Pedagogical College, Magnitogorsk, leushkan62@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Подчеркивается важность внедрения электронных средств обучения в педагогических образовательных организациях, что способствует переходу к концепции «образование на протяжении всей жизни». Утверждается, что для достижения успешных результатов в педагогической деятельности необходимо непрерывное повышение профессиональных компетенций и освоение современных технологий в виртуальной среде. Отмечается недостаточное владение виртуальными образовательными технологиями как ограничивающий фактор для педагогов. Изучение современной проблемы организации виртуальной среды непрерывного педагогического образования приводит к пониманию того, что: актуальные требования к педагогам подчеркивают значимость непрерывного педагогического образования; организация виртуальной среды представляет собой новую образовательную парадигму, которая находится на этапе структурного формирования; виртуальная среда представляет собой новую модель образования, обеспечивающую эффективность использования технологий информатизации и коммуникации.

Ключевые слова: виртуальная среда; непрерывное педагогическое образование; моделирование виртуальной среды непрерывного педагогического образования.

ON THE PROBLEM OF ORGANIZING A VIRTUAL ENVIRONMENT OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

The article emphasizes the importance of introducing electronic learning tools in pedagogical educational organizations, which contributes to the transition to the concept of lifelong learning. To achieve successful results in teaching, it is necessary to continuously improve professional competencies and master modern technologies in a virtual environment. The authors note the lack of knowledge of virtual educational technologies as a limiting factor for teachers. The study of the modern problem of organizing the virtual environment of continuous pedagogical education leads to the understanding that current requirements for teachers emphasize the importance of continuous pedagogical education, while the organization of the virtual environment is a new educational paradigm that is at the stage of structural formation. Finally, the virtual environment is a new model of education that ensures the effective use of information and communication technologies.

Keywords: virtual environment; continuous pedagogical education; modeling of the virtual environment of continuous pedagogical education.

Необходимым условием формирования инновационной экономики любого государства является создание системы постоянного обновления знаний и компетенций работников. В связи с этим пристальное внимание ученых разных отраслей знания: философии, экономики, психологии, педагогики, государственного управления и др., – обращено сегодня к проблемам непрерывного образования.

Современные условия развития экономики и общества актуализируют вопросы, связанные решением с теоретических и практических проблем непрерывного педагогического образования. Постиндустриальная экономика, основными производственными ресурсами которой являются информация и знания, остро нуждается в обществе с высоким интеллектуальным потенциалом: быстрое получение новых знаний и навыков, формирование новых компетенций, профессионализм и креативность являются основополагающими для успешной самореализации в быстро меняющейся реальности. Непрерывное образование перестает быть прерогативой исключительно образования, а становится в большей степени идеологической концепцией, образом мышления, стилем жизни.

В России процесс развития непрерывного образования находит свое отражение в теоретической, научной литературе, в нормативно-правовом поле. Понятийный аппарат находится в стадии формирования, что говорит о продолжающемся процессе становления отечественной системы непрерывного педагогического образования.

Исследования показывают, что на протяжении последних лет в разных странах мира нетрадиционным для педагогов является построение обучения в контексте непрерывного образования, курс на создание для обучаемого возможностей занимать не просто активную, но и инициативную позицию в учебном процессе, не просто «усваивать» предлагаемый обучающим (программой, обучаемым) материал, но познавать мир, вступая с ним в активный диалог, самому искать ответы и не останавливаться на найденном как на окончательной истине. В данном случае, как пишет С. Б. Савелова [8], по

сути, речь идет о смене парадигмальных оснований образования: ведущим в деятельности педагога становится реализация деятельностного подхода.

Как справедливо отмечает А. Р. Нурутдинова [5]: государство может пойти по пути прогресса, только в том случае, если население этого государства будет образованным на достаточном уровне, если каждый гражданин получит возможности для саморазвития, раскрытия своих задатков и способностей. Именно поэтому, по мнению А. Р. Нурутдиновой, настало время для реализации подхода, опирающегося на представление о непрерывном педагогическом образовании как самом широком социальном процессе, требующем коренной перестройки всех звеньев народного образования. Теоретические и практические проблемы непрерывного педагогического образования исключительно актуальны для современной России.

Для достижения вышесказанного необходимо переосмысление целей и функций системы образования и каждого уровня образования в отдельности. Однако развитие государства и общества, эволюция всех сфер общественной жизни внесли свои требования к системе образования и сформировали особые требования к педагогическим работникам. В связи с этим появилось такое понятие, как «непрерывное педагогическое образование», смысл которого заключается в перманентном развитии каждого отдельного педагога в частности, отражающем процесс развития и процветания социума и государства в целом.

Еще большее влияние на относительно стабильную систему образования внес научно-технический прогресс, пробудивший информатизацию, цифровизацию, компьютеризацию и виртуализацию образовательной системы, которые в свою очередь обеспечивают востребованность и перспективность моделирования виртуальной среды непрерывного педагогического образования как образовательной парадигмы, обусловливают необходимость изучения современного состояния заявленной нами проблемы. В связи с этим становится важным, актуальным, востребованным и перспективным моделирование виртуальной среды непрерывного педагогического образования как образовательной парадигмы, концепции, реализуемой в практике функционирования образовательных систем, что обусловливает необходимость изучения современного состояния проблемы исследования.

В силу сложности и многоаспектности проблемы моделирования виртуальной среды непрерывного педагогического образования, в силу невозможности на сегодняшний день выработки единого универсального подхода к сущности изучаемого явления, необходимо выявить теоретические предпосылки, в системе которых будет возможно рассматривать и описывать проблему исследования.

Так, в самом общем смысле, непрерывное педагогическое образование, принято понимать как систему образования человека в течение всей его жизни, выбор образовательных траекторий в соответствии с его индивиду-

альными потребностями и особенностями. При этом указанное определение является достаточно общим.

Первые попытки реализовать идею непрерывности образования были осуществлены в XVIII–XIX вв. в Европе, на базе школ, которые открывались и содержались ремесленными цехами.

Основателем современных представлений о непрерывном образовании можно считать Я. А. Коменского, в педагогическом наследии которого содержится описание концепции непрерывного образования [11]. В отечественной педагогической литературе идея непрерывности образования получила широкое развитие после 1917 г., чему способствовало формирование новой системы образования: появлялись новые формы и виды образовательных организаций, в том числе, для образования взрослых и повышения квалификации работников. При самом общем взгляде на теоретические аспекты данной проблемы можно выделить две основные точки зрения на ее разрешение. Согласно первой точке зрения, представителями которой являются А. В. Даринский [3], В. П. Зинченко [4], Г. А. Ягодин [10] и др., любое образование по своей сути является непрерывным.

История эволюции идеи непрерывного образования раскрыта в трудах великих мыслителей древности: Платона, Аристотеля, Конфуция, Сенеки и др. Однако в центре внимания современных и античных исследователей оказалось не содержание понятия «непрерывное образование», а сам человек, которому следует создать оптимальные условия для получения образования на протяжении всей его жизни (антропоцентрический подход). Согласно второй точке зрения, идея непрерывного образования появилась относительно недавно, чему способствовало появление нескольких уровней образования, развитие социально-экономических систем, революция в сфере технологий, информационный взрыв и др. Так, в работе А. П. Владиславлева рассматривалось становление непрерывного образования как целостной системы в ходе научно-технического прогресса [2].

В нашем исследовании мы считаем приемлемыми обе точки зрения. Такая позиция базируется на следующих основаниях: поскольку образование осуществляется в формальных организациях, то непрерывное образование как целостная система могло возникнуть лишь в период появления разноуровневого образования, хотя, как вид практики оно существует со времени зарождения первобытных культур.

При этом отправной точкой теоретической разработки проблемы непрерывного образования принято считать начало XX в., поскольку сам термин «непрерывное образование» был впервые зафиксирован в 1968 г. в материалах генеральной конференции ЮНЕСКО.

Таким образом, проблема реализации и развития непрерывного педагогического образования интересует многих ученых, поскольку она разрабатывается с позиции разных подходов и аспектов, что приводит к отсутствию единых взглядов на проблему исследования. Кроме этого, в педагогике по-

является множество смежных понятий, что еще раз подтверждает высокий интерес со стороны научного сообщества к заявленной нами проблеме. Однако, несмотря на неослабевающий интерес к данной проблематике, считаем, что теоретические основы моделирования различных сторон реализации современного непрерывного педагогического образования разработаны недостаточно и их нельзя назвать строго определенными.

В связи с этим ни в одной образовательной системе мира не реализована в полной мере идея непрерывного образования и непрерывного педагогического образования, в частности. При этом постоянно обновляющиеся требования, предъявляемые к педагогам и образовательным программам, подчеркивают актуальность проблемы непрерывного педагогического образования и создают условия для развития непрерывного педагогического образования. Однако, несмотря на актуальность проблемы непрерывного педагогического образования, ученые скептически высказываются относительно возможности создания на практике единой концепции непрерывного педагогического образования. В частности, об этом пишет М. Е. Вайндорф-Сысоева [1], в диссертации «Организация виртуальной образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности».

Непрерывное педагогическое образование как система и как идея явилось ответом на новые вызовы: «глобализация», «цифровизация», «информатизация», «виртуализация», «устойчивое развитие» и др. В этой связи, концепция непрерывного педагогического образования органично вписывается в систему цифрового общества. Цифровое обучение понимается как процесс организации взаимодействия «обучающий – обучающиеся» и «обучающийся – обучающийся» в электронной информационно-образовательной среде, специфика которого обусловлена: системой управления обучением, обеспечивающей использование компонентов электронной информационно-образовательной среды как конструктора учебного процесса; персонализированным сопровождением обучающихся в процессе обучения; возможность построения траектории индивидуального обучения и фиксацией действий участников образовательного процесса с помощью цифровых следов; визуализацией результатов обучения.

Отметим, что моделирование виртуальной среды непрерывного педагогического образования совершенно естественно и обусловлено экономическими и социокультурными факторами. Однако важно обратить внимание и на то, что виртуализация не должна подменять сложившуюся образовательную систему. Виртуальная образовательная среда должна, оставаться в сложившейся образовательной системе одним из компонентов, обеспечивающих соответствие образовательных результатов требованиям времени, стать средством оптимизации образовательной деятельности.

На данный социальный запрос отреагировало государство, сформировав нормативно-правовую базу, необходимую для реализации основных направлений государственной политики в области образования.

В Постановлении Правительства РФ от 07.12.2020 г. № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» [6] под «цифровой образовательной средой» понимают совокупность условий для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы и сервисы, цифровой образовательный контент, информационные и телекоммуникационные технологии, технологические средства и обеспечивающей освоение обучаемыми образовательных программ в полном объеме независимо от места их проживания.

В Постановлении Правительства РФ от 16.11.2020 г. № 1836 «О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда» [7] под образовательной платформой понимают информационные площадки в информационно-телекоммуникационной сети Интернет, на которых образовательными организациями размещаются онлайн-курсы, освоение которых осуществляется обучающимися путем использования дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

Кроме выше представленного, Указом Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [9] установлено: Правительству Российской Федерации при разработке национального проекта в сфере образования исходить из того, что в 2024 г. необходимо обеспечить: <…> б) решение следующих задач: создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. Отметим также, что приоритетной задачей проекта «Университет 2035» является достижение технологического лидерства страны через эффективное и осознанное профессиональное образование на протяжении всей жизни [12]. Данную задачу можно будет решить путем моделирования виртуальной среды непрерывного педагогического образования.

Таким образом, рассмотрев современное состояние исследуемой проблемы, мы пришли к предварительному выводу о том, что схожие, на первый взгляд, понятия «цифровизация» и «виртуализация» имеют ряд существенных отличий. Цифровизация, в большинстве случаев, определяется, как: 1) ситуация перехода всех общественных институтов и отдельных граждан на цифровые стандарты обмена информацией (ситуация «цифрового разрыва», «цифрового гражданства», «цифровой социализации»); 2) закономерный процесс отказа во всех сферах культуры, экономики, производства и образования от использования аналоговых технологий и переход на «цифру»; 3) реальная «оцифровка» информации, ее источников, способов передачи информации, ее накопления на цифровых носителях, опережаю-

щее использование вычислительной техники во всех сферах, в том числе и в гуманитарной сфере.

Виртуализация образования рассматривается современными исследователями как: 1) инструмент эффективной доставки информации и знаний студентам; инструмент создания учебных материалов; инструмент эффективного способа преподавания; 2) средство построения новой образовательной среды; 3) новый формат передачи знаний (онлайн-курсы), предполагающий перевод большей части основных образовательных программ в онлайн-формат.

Приоритетными в условиях виртуальной среды непрерывного педагогического образования являются следующие компоненты: 1) информационная среда образовательной организации (библиотеки, электронные способы информирования педагогов и обучающихся); 2) электронный документооборот образовательной организации; 3) комплекс электронных контрольно-диагностических мероприятий, работ и материалов и средств их анализа, представления рекомендаций; 4) нормативная документация образовательной организации; 5) учебно-методическая и программная документация от учебных планов до рабочих программ дисциплин, фондов оценочных средств, методических портфолио; 6) личные кабинеты педагогов и портфолио обучающихся с нормативным доступом; 7) «рабочее место педагога» в полном оснащении; 8) онлайн материалы лекций и других учебных занятий по общим и доступным вопросам дисциплин.

Исходя из этих посылов, можно сделать вывод о том, что важным направлением инновационной деятельности педагогических образовательных организаций является организация обучения с помощью электронных средств, которые позволяют перейти от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование на протяжении всей жизни». При этом для достижения оптимальных результатов педагогической деятельности необходимо осуществлять непрерывное совершенствование профессиональных компетенций. Профессиональная подготовка и переподготовка педагогических кадров должна осуществляться путем освоения передовых технологий в виртуальной среде. Недостаточное владение соответствующими компетенциями и технологиями в области виртуального образования ограничивает профессиональные возможности педагога.

Таким образом, изучение современного состояния проблемы моделирования виртуальной среды непрерывного педагогического образования и понятийно-терминологического аппарата исследования, позволяет сделать ряд выводов:

1) постоянно обновляющиеся требования, предъявляемые к педагогам и образовательным программам, подчеркивают актуальность проблемы непрерывного педагогического образования и создают условия для развития непрерывного педагогического образования;

2) построение виртуальной среды непрерывного педагогического образования можно рассматривать как новую образовательную парадигму;

3) виртуальная среда в аспекте непрерывного педагогического образования представляет собой абсолютно новую модель непрерывного образования, обеспечивающая эффективность технологий информатизации и коммуникации;

4) виртуальная среда непрерывного педагогического образования находится в стадии структурного становления и наполнения содержанием;

5) в теории и практике педагогики отсутствует общепринятое понимание и однозначная трактовка понятия «виртуальная среда непрерывного педагогического образования» и «моделирование виртуальной среды непрерывного педагогического образования».

Библиографический список

1. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204. URL: http://publication. pravo. gov.ru/Document/View/0001201805070038 (дата обращения: 29.10.2024)
2. О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда : постановление Правительства РФ от 16.11.2020 г. № 1836. URL: http://publication. pravo.gov.ru/Document/View/0001202011190005 (дата обращения: 29.10.2024)
3. О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды : постановление Правительства РФ от 07.12.2020 № 2040. URL: http://publication.pravo. gov.ru/Document/View/0001202012090002 (дата обращения: 29.10.2024)
4. Вайндорф-Сысоева М. Е. Организация виртуальной образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 388 с.
5. Владиславлев А. П. Система непрерывного образования – реальность и перспективы. Ташкент : Ташкент. ун-т, 1983. 196 с.
6. Даринский А. В. Пути улучшения системы повышения квалификации педагогических кадров // Советская педагогика. 1976. № 2. С. 9–17.
7. Зинченко В. П. Предпосылки становления теории непрерывного образования // Советская педагогика. 1991. № 1. С. 18–24.
8. Нурутдинова А. Р. Предпосылки и условия и условия организации непрерывного образования в России. URL: http://www.naukapro.ru/konf2006/5_026.htm (дата обращения: 29.10.2024)
9. Пережовская А. Н. Вклад Я. А. Коменского в развитие педагогической науки / Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. Казань, май 2015 г. Казань : Бук, 2015. С. 27–30.
10. Савелова С. Б. Педагогика // Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск : В. М. Скакун, 1998. С. 511–518.
11. Ягодин Г. А. Перестройка высшей школы и непрерывное образование // Политическое самообразование. 1986. № 7. С. 37
12. Дудин М. Н., Шкодинский С. В., Вашаломидзе Е. В. Цифровая экономика: новые вызовы и возможности для рынка труда и высшего образования в России // Экономика труда. 2021. Т. 8, № 10. С. 1089–1104.



НАПРАВЛЕНИЕ

ИННОВАЦИИ В ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ, ИНФОРМАТИКЕ И ТЕХНОЛОГИЯХ

УДК 378

Э. А. Игнатьева

Доцент кафедры информатики и технологий, кандидат психологических наук, доцент, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, iehmiliya@yandex.ru

E. A. Ignatyeva

Associate Professor of the Department of Computer Science and Technology, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, I. Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, iehmiliya@yandex.ru

РОБОТОТЕХНИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Анализируются подходы к внедрению робототехнических проектов в учебный процесс на примере педагогического вуза. Приводятся примеры успешных кейсов и образовательных практик, демонстрирующих эффективность междисциплинарного подхода через робототехнику.

Ключевые слова: образовательная робототехника; компетенции студентов; развивающая образовательная среда; робототехнические проекты.

ROBOTICS AS A TOOL FOR INTERDISCIPLINARY LEARNING AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article examines various approaches to the implementation of robotics projects in the educational process using the example of a pedagogical university. The author gives examples of successful cases and educational practices that demonstrate the effectiveness of an interdisciplinary approach through robotics.

Keywords: educational robotics; student competences; developing educational environment; robotics projects.

В условиях стремительного развития технологий и усложнения образовательных требований, педагогам необходимо обладать широким спектром компетенций, охватывающих различные предметные области. Междисциплинарное обучение становится ключевым подходом в педагогических университетах, способствуя развитию у студентов критического мышления, творческих способностей и навыков решения проблем [6]. В этом контексте робототехнические технологии представляют собой эффективный инструмент, объединяющий элементы науки, технологий, инженерии, искусства и математики (STEAM) [4; 5]. Использование робототехники в образовательном процессе позволяет не только углублять знания по отдельным дисциплинам, но и развивать межпредметные связи, что особенно важно для будущих учителей, которым предстоит работать в быстро меняющемся мире [1].

Среди возможностей использования робототехнических технологий для междисциплинарного обучения в педагогических вузах можно выделить следующие. Во-первых, как уже упоминалось выше, робототехника объединяет в себе элементы науки, технологии, инженерии, искусства и математи-

ки (STEAM), студенты могут применять теоретические знания на практике, разрабатывая и программируя роботов, что способствует более глубокому пониманию изучаемых концепций. Студентам программы педагогического образования 44.03.05 (с двумя профилями подготовки), а именно профилей "Физика и информатика", предлагаются наборы из серии образовательных комплектов KPMS, предназначенных для изучения и создания систем "умный дом". Эти наборы предоставляют возможность изучить технологии, лежащие в основе услуг домашней автоматизации, и разработать функциональные модели, демонстрирующие принципы работы систем "умного дома". Наборы включают в себя различные компоненты и модули, такие как датчики освещения, температуры, движения и другие элементы, которые могут быть использованы для создания различных проектов, связанных с автоматизацией и дистанционным управлением домашними системами.

Во-вторых, робототехнические проекты развивают у студентов критическое мышление и навыки решения проблем. В процессе создания и тестирования робототехнических систем студенты сталкиваются с различными техническими и логическими задачами, требующими творческого подхода и аналитического мышления. Студенты, обучающиеся по специальности 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – "Математика и компьютерные науки" – готовят проекты с использованием наборов VEX IQ и VEX V5, в состав которых входят программируемые контроллеры, датчики и двигатели, что позволяет студентам создавать сложные и интеллектуальные роботизированные системы, изучать алгоритмы, обработку сигналов от датчиков, автоматизированное принятие решений и другие аспекты.

В-третьих, робототехника способствует развитию навыков управления проектами и совместной работы. Работа над робототехническими проектами часто требует командной работы, где студенты учатся распределять обязанности, планировать и координировать свои действия, а также эффективно общаться и принимать коллективные решения. Студенты, обучающиеся по специальности 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) по профилю "Информационные технологии (бизнес-аналитика на основе систем искусственного интеллекта)", используют наборы RoboMaster для реализации сложных алгоритмов и приложений искусственного интеллекта, включая распознавание объектов, жестов и даже других роботов, позволяя студентам погрузиться в мир компьютерного зрения и глубокое обучение. Реализация робототехнических проектов представлена в следующих примерах:

– Робот-преследователь. Студенты создают робота, способного автономно следовать за движущимся объектом или человеком, используя встроенные датчики и алгоритмы машинного обучения.

– Соревновательный боевой робот. Проектирование и сборка робота для участия в соревнованиях по робототехнике, таких как RoboMaster, где роботы соревнуются на специальной арене, демонстрируя свои способности в маневрировании, стратегии и стрельбе.

В-четвертых, робототехнические технологии могут быть использованы для разработки и внедрения интегрированных программ обучения, направленных на решение реальных задач. Например, создание роботов для мониторинга окружающей среды или разработка образовательных приложений позволяет студентам применять свои знания в условиях реального мира, что повышает их мотивацию и интерес к обучению.

Рассматривая вопрос методики внедрения робототехнических проектов в образовательный процесс, которая используется в Чувашском государственном педагогическом университете имени И. Я. Яковлева для интеграции робототехники в образовательные программы, можно выделить пять основных направлений:

1. Проектное обучение: в рамках этой методики студенты работают над реальными проектами, связанными с созданием и программированием роботов. Они разрабатывают роботов для выполнения конкретных задач, таких как исследование окружающей среды, выполнение автоматизированных процессов или участие в соревнованиях [2].

2. Интеграция в учебные программы: Проекты по робототехнике включены в курсы по математике, физике, информатике и даже гуманитарным наукам. Например, в курсе физики студенты изучают законы движения, применяя их на практике при разработке роботов.

3. Междисциплинарные проекты: Проекты, объединяющие несколько дисциплин, позволяют студентам увидеть взаимосвязи между различными областями знаний. Например, создание образовательных роботов может объединять знания по программированию, инженерии и педагогике [3].

4. Практические лабораторные занятия: Создание специализированных робототехнических лабораторий, где студенты экспериментируют с различными робототехническими системами и решениями.

5. Сотрудничество с индустрией: Вовлечение промышленных партнеров в образовательный процесс через стажировки, совместные проекты и мастер-классы. Так, например, студенты факультета физико-математического образования, информатики и технологий принимают участие в качестве судей в городском хакатоне по робототехнике, в отборочном региональном робототехническом фестивале Робофинист и т. д.

Таким образом, робототехника служит мощным инструментом для интеграции различных учебных дисциплин, способствуя более глубокому пониманию предметов и их практическому применению, помогая студентам развивать ключевые компетенции, которые являются важными для их будущей профессиональной деятельности в педагогической сфере. Внедрение робототехники в учебный процесс способствует подготовке студентов к современным требованиям профессии, позволяя им применять инновационные технологии и создавать образовательные инструменты, которые могут значительно повысить качество обучения.

Библиографический список

1. Зайцева С. А. и др. Развитие образовательной робототехники: проблемы и перспективы //Образование и наука. 2022. Т. 24, № . 2. С. 84–115.
2. Игнатьева Э. А. Технология проектного обучения в самореализации личности студента // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2023. № . 1 (118). С. 142–147.
3. Игнатьева Э. А., Птушкина Н. А. Методологические особенности образовательной робототехники в проектной деятельности учащихся // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : материалы VII Междунар. науч. конф. Красноярск, 19–22 сент. 2023 г. Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2023. С. 778–781.
4. Программа «Робототехника: инженерно-технические кадры инновационной России». URL: https://www.russianrobotics.ru/about-the-program/general-information (дата обращения: 03.09.2024).
5. Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования : распоряжение Правительства РФ от 21.12.2021 № 3759-р URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/#1100 (дата обращения: 03.09.2024).
6. Образовательная робототехника : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Д. Ю. Чупин, А. А. Ступин, Е. Е. Ступина, А. Б. Классов. Новосибирск : Сибпринт, 2019. 114 с.

УДК 372.8

М. С. Павлова

Доцент кафедры физики, кандидат педагогических наук, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, pavlova2001@mail.ru

А. В. Шаповалова

Преподаватель кафедры физики, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, ann-shapovalova@mail.ru

M. S. Pavlova

Associate Professor at the Department of Physics, Candidate of Pedagogic Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, pavlova2001@mail.ru

A. V. Shapovalova

Lecturer at the Department of Physics, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, ann-shapovalova@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ» И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОНТРОЛЬ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Отмечается, что дисциплина «Методика обучения физике» является фундаментальной основой профильного педагогического образования и позволяет формировать у студентов готовность к реализации процесса обучения физике в системе общего образования. Рассматривается содержание дисциплины и экзамена, проводимого с использованием практико-ориентированных заданий. Указывается, что данная форма контроля результатов обучения студентов показывает им связь учебной дисциплины с их будущей профессиональной деятельностью и повышает мотивацию к ее освоению.

Ключевые слова: теория и методика обучения; учитель физики; урок; результаты обучения.

CONTENT OF THE DISCIPLINE OF METHODS OF TEACHING PHYSICS AND PRACTICE-ORIENTED CONTROL OF STUDENTS' LEARNING RESULTS

The discipline of Methods of Teaching Physics is the fundamental basis of specialized pedagogical education. It allows students to form a willingness to implement the process of teaching physics in the general education system. The article describes the content of the discipline and the exam conducted with the use of practice-oriented tasks. This form of control of students' learning results shows them the connection of the discipline with their future professional activity, and increases motivation to master it.

Keywords: theory and teaching methods; physics teacher; lesson; learning results.

При подготовке будущих педагогов дисциплина «Методика обучения учебного предмета» является фундаментальной частью учебного плана любой профессиональной образовательной программы. Она обеспечивает преемственность предметно-методического модуля социально-гуманитарному (в части нормативно-правовых основ профессиональной деятельности) и психолого-педагогическому модулям [1]. Последний модуль включает в свое содержание дисциплины «Педагогика», которая изучается на 2-м курсе. Во время ее освоения у студентов начинается формирование общепедагогической трудовой функции «Обучение», а продолжается этот процесс при

освоении методики обучения учебному предмету. Готовность студента к исполнению функции «Обучение», согласно Профессиональному стандарту педагога, является одной из основных. Реализация учителем этого функционала опирается на следующие элементы: на знание структуры, состава, дидактических единиц преподаваемого предмета; на умения учителя осуществлять отбор учебного материала и разработку различных форм учебных занятий с применением методов, приемов и технологий обучения [2].

В Педагогическом институте ИГУ дисциплина «Методика обучения физике» реализуется на направлении 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность Информатика – Физика, начиная с третьего курса. Целями её освоения являются: формирование у студентов знаний теоретических основ методик и технологий обучения; овладение приемами, позволяющими правильно планировать и организовать образовательный процесс. Согласно рабочей программе она состоит из следующих содержательных блоков:

Блок 1. Общие вопросы теории и методики обучения физике в общем образовании.

Блок 2. Современные педагогические технологии.

Блок 3. Частные вопросы теории и методики обучения физике в общем образовании.

Блок 4. Учебный физический эксперимент.

Освоение учебного физического эксперимента осуществляется на лабораторных работах параллельно изучению блоков 1–3 на лекциях и практических занятиях.

Для того чтобы продолжить подготовку студентов к осуществлении общепедагогической функции «Обучение» введен первый содержательный блок. Он строиться на изучении следующих тем: документы, регламентирующие учебный процесс; место физики в системе учебных предметов; системно-деятельностный подход с опорой на систему научных знаний; методы и средства обучения физике; планирование учебной работы учителя физики; контроль и оценивание результатов обучения физике [3].

Первый блок изучается в течение семестра параллельно с освоением учебного физического эксперимента, содержанием которого являются: техника безопасности в кабинете физики; система учебного физического эксперимента; оборудование кабинета физики; способы проецирования, используемые при проведении демонстрационного эксперимента [3].

Теоретический материал, изучаемый на лекциях, отрабатывается не только на практических занятиях, но и его реализация демонстрируется в реальной практической деятельности учителя. Для этого используются видеозаписи уроков учителей физики. Это позволяет показать студентам связь учебной дисциплины с их будущей профессиональной деятельностью и повысить мотивацию к освоению дисциплины. Рассмотрим этот обучающий процесс на примерах.

Для организации процесса потребуется не менее четырех видеозаписей: первая видеозапись урока будет изучаться и анализироваться на протяжении всего семестра в совместной работе студентов и педагога по мере изучения материала; еще три видеозаписи будут предложены студентам в начале семестра для самостоятельной подготовки к экзамену. Это уроки по физике трех типов: урок изучения нового материала, урок решения задач, урок лабораторная работа.

На аудиторных занятиях педагог демонстрирует, как проводить анализ содержания урока, опираясь на новый теоретический материал. Студенты могут параллельно, в своей самостоятельной работе, изучать экзаменационные видеозаписи и фиксировать результаты аналитической деятельности в электронном виде или на бумажном носителе, а могут это делать уже в период подготовки к экзамену.

В экзаменационном билете будет указан один из уроков. В процессе подготовки студентов к ответу они пользуются своими аналитическими материалами, чтобы вспомнить содержание урока. Педагог может задать любые три вопроса по разным темам. Экзаменуемый, опираясь на теоретический материал, рассказывает как это реализовывалось на предложенном уроке.

Рассмотрим это на примере одной темы.

Целью изучение темы «Документы, регламентирующие образовательный процесс» является знакомство будущих учителей физики с перечнем нормативных документов, которые определяют процесс обучения физике и их содержанием. К данным документам относятся федеральный государственный образовательный стандарт основного и среднего общего образования (ФГОС), федеральная рабочая программа по физике для основного и среднего общего образования (ФОП), кодификаторы ОГЭ или ЕГЭ, спецификация ОГЭ или ЕГЭ, универсальные кодификаторы требований к результатам освоения общего образования.

Анализируя видеозапись уроков, студенты определяют его физическое содержание и результаты, которые формируются у школьников во время его проведения. Далее эти элементы соотносятся с каждым из документов и в аналитических материалах они должны представить ответ на вопрос: *в каких документах отражены элементы содержания?* К ответу студента на экзамене предъявляются следующие требования: назовите нормативный документ и перечислите, что он включает в себя в отношении содержательного наполнения, реализуемого на уроке и результатов, которые планируется достичь у обучающихся.

Результат работы студента может быть представлен в виде выписок:

«ФГОС основного общего образования (45. 7. Предметные результаты по предметной области "Естественнонаучные предметы" должны обеспечивать: 45. 7. 1. По учебному предмету "Физика" (на углубленном уровне): умение уверенно различать явления (диффузия, поверхностное натяжение,

смачивание, капиллярные явления); понимание характерных свойств и условий применимости физических моделей (модели строения газов, жидкостей и газов) [4]. »

«ФОП основного общего образования, углубленный уровень.

Предметные результаты: использовать понятия (атом, молекула, агрегатные состояния вещества (твёрдое, жидкое, газообразное)); уверенно различать явления (диффузия, тепловое движение частиц); проводить опыты по наблюдению физических явлений или физических свойств тел (диффузия); применять физические модели для объяснения физических процессов.

Метапредметные результаты: выявлять причинно-следственные связи при изучении физических явлений и процессов, выдвигать гипотезы о взаимосвязях физических величин; сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций.

Личностные результаты: развитие научной любознательности, интереса к исследовательской деятельности.

Содержание обучения: строение вещества (атомы и молекулы); диффузия; взаимодействие частиц вещества (притяжение и отталкивание); агрегатные состояния вещества (строение газов, жидкостей и твёрдых (кристаллических) тел); взаимосвязь между свойствами веществ в разных агрегатных состояниях и их атомно-молекулярным строением [5]. »

«Кодификатор ОГЭ:

Проверяемые требования к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования (ООП ООО): выявлять причинно-следственные связи при изучении физических явлений и процессов; формулировать гипотезы о взаимосвязях; сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций.

Проверяемые требования к предметным результатам: проведение несложных экспериментальных исследований; понимание характерных свойств физических моделей (модели строения газов, жидкостей и твёрдых тел) и умение применять их для объяснения физических процессов.

Проверяемые элементы содержания: молекула – мельчайшая частица вещества; агрегатные состояния вещества; диффузия, взаимодействие молекул [6]. »

«Универсальный кодификатор требований к результатам освоения ООП ООО для 7–9 классов:

Проверяемые требования к метапредметным результатам: выявлять причинно-следственные связи при изучении физических явлений и процессов; формулировать гипотезы о взаимосвязях; сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций.

Проверяемые предметные результаты (7 класс): использовать изученные понятия; различать явления по описанию их характерных свойств и на

основе опытов, демонстрирующих данное физическое явление; проводить опыты по наблюдению физических явлений; соблюдать правила техники безопасности.

Проверяемые элементы содержания: строение вещества (атомы и молекулы); диффузия; взаимодействие частиц вещества (притяжение и отталкивание); агрегатные состояния вещества (строение газов, жидкостей и твёрдых (кристаллических) тел) [7]. »

Такая работа позволяет студентам увидеть сходство и отличия в документах, изучить их структуру и содержание. Все это осуществляется в практической профессиональной деятельности через практико-ориентированные задания.

Аналогичная аналитическая деятельность проводится по всем темам, которые осваивают в семестре. Студенты изучают предложенные уроки физики, опираясь на теоретические знания, в части календарно-тематического и поурочного планирования, контроля и оценки результатов обучения школьников на уроках; используемого оборудования, технических и дидактических средств обучения; проводимого учебного физического эксперимента и т. д.

Библиографический список

1. Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования («Ядро высшего педагогического образования») : одобрена Коллегией М-ва просвещения РФ 29 сентября 2023 г. // Гарант : справочная правовая система.
2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) : приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) : по состоянию на 30.08.2024 г. КонсультантПлюс : справочная правовая система.
3. Рабочая программа дисциплины (модуля) Б1. О. 27 Методика обучения физике, направление 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность подготовки: Информатика-Физика : утв. директором Педагогического института ФГБОУ ВО «ИГУ» 11.04.2024]. URL: https://files.isu.ru/filearchive/edu_files/B1.O.27_Metodika_obuchenija_fizike_2024_4425. pdf (дата обращения: 04.09.2024)
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Минпросвещения РФ от 31.05.2021 № 287 (ред. от 22.01.2024) // КонсультантПлюс : : справочная правовая система.
5. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Физика (базовый уровень) (разработана ФГБНУ Институт стратегии развития образования). М., 2023. 61 с.
6. Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования и элементов содержания для проведения основного государственного экзамена по физике : утв. 10.11.2023 директором ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». URL: https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/173801626–3 (дата обращения: 04.09.2024)
7. Универсальный кодификатор распределенных по классам проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования и элементов содержания по физике (базовый уровень) : подгот. ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». URL: https://fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/univers-kodifikatory-oko#!/tab/243050673–3 (дата обращения: 04.09.2024)

УДК 378

А. О. Тарасова

Студент, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, anastasia.tarasovaa@mail.ru

Е. Ю. Софронова

Студент, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, KateSofronovaa@yandex.ru

С. О. Фоминых

Заведующий кафедрой математики и физики, кандидат физико-математических наук, доцент, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, ermakovaso@rambler.ru

A. O. Tarasova

Student I. Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, anastasia.tarasovaa@mail.ru

E. Y. Sofronova

Student, I. Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, KateSofronovaa@yandex.ru

S. O. Fominykh

Head of the Department of Mathematics and Physics, Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor, I. Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, ermakovaso@rambler.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Рассматривается применение инновационных технологий на уроках физики в современной школе. Исследуется, как использование компьютерных технологий, проектных методов, исследовательских методов, игровых методов, обучения в сотрудничестве, модульного обучения и здоровьесберегающих технологий способствует повышению эффективности обучения и развитию творческих способностей учащихся. Особое внимание уделяется компьютерным технологиям, которые позволяют осуществлять интерактивный контроль знаний и модернизировать содержание обучения. Приведены конкретные примеры использования инновационных технологий на уроках физики, проанализирована их эффективность и влияние на образовательный процесс. Обсуждаются проблемы, связанные с внедрением инноваций в школьную практику, и предложены пути их решения.

Ключевые слова: инновационные технологии; методы обучения; компьютерные технологии.

USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PHYSICS LESSONS IN A MODERN SCHOOL

The article deals with the use of innovative technologies in physics lessons in a modern school. The author explores how the use of computer technologies, project methods, research methods, game methods, collaborative learning, modular learning, and health-saving technologies contributes to improving learning efficiency and developing students' creative abilities. Special attention is paid to computer technologies that allow interactive control of knowledge and modernize the content of training. The article provides specific examples of the use of innovative technologies in physics lessons, analyzes their effectiveness and impact on the educational process. Problems related to the introduction of innovations in school practice are discussed and ways to solve them are proposed.

Keywords: innovative technologies; teaching methods; computer technologies

В современном мире, где технологии развиваются с невероятной скоростью, применение инновационных технологий в образовательном процессе становится не просто желательным, а необходимым условием для подготовки учащихся к жизни в динамично меняющемся мире. Особенно актуально это для уроков физики, которые формируют основу для понимания многих явлений и процессов, происходящих вокруг нас.

Инновационные технологии открывают перед учителями и учениками новые возможности для изучения физики. Они позволяют сделать учебный процесс более интересным, интерактивным и эффективным. Благодаря использованию компьютерных технологий, проектных методов, исследовательских методов, игровых методов, обучения в сотрудничестве, модульного обучения, можно значительно повысить качество обучения и развить творческие способности учащихся.

Одним из главных преимуществ инновационных технологий является возможность индивидуализации обучения. С помощью компьютерных программ и онлайн-ресурсов каждый ученик может работать в своём темпе, выбирая уровень сложности заданий и темп их выполнения. Это особенно важно для тех, кто испытывает трудности в освоении материала или, наоборот, хочет углубить свои знания.

Кроме того, инновационные технологии позволяют сделать уроки физики более наглядными и понятными. С помощью интерактивных моделей, анимаций и видеоматериалов можно наглядно продемонстрировать сложные физические явления и процессы, что помогает лучше усвоить материал.

Также стоит отметить, что применение инновационных технологий способствует развитию критического мышления, умения работать с информацией и решать проблемы. Учащиеся учатся анализировать данные, делать выводы и принимать обоснованные решения.

Однако, несмотря на все преимущества, внедрение инновационных технологий в образовательный процесс требует определённых усилий и ресурсов. Необходимо разработать соответствующие методики и подходы, а также обучить учителей работе с новыми технологиями. Кроме того, важно обеспечить доступность необходимых технических средств и программного обеспечения.

Тем не менее, актуальность применения инновационных технологий на уроках физики не вызывает сомнений. Они открывают новые горизонты для развития образования, позволяя сделать учебный процесс более эффективным, интересным и творческим.

Инновационные технологии – это методы организации учебной и воспитательной работы, которые используют новые или улучшенные подходы и инструменты для повышения эффективности обучения. Они помогают создать условия для учёбы и воспитания, соответствующие современным тенденциям социально-экономического развития общества.

Инновационные технологии играют ключевую роль в модернизации и оптимизации образовательного процесса. Они предоставляют новые воз-

можности для взаимодействия педагогов и обучающихся, обеспечивая более эффективное достижение образовательных целей. Среди ключевых преимуществ инновационных технологий в образовательном процессе можно выделить следующие аспекты:

1. Расширение спектра форм и методов взаимодействия, что способствует повышению интереса и мотивации учащихся к учебному процессу.
2. Индивидуализация обучения, позволяющая адаптировать учебный материал под конкретные потребности и способности каждого учащегося, что приводит к более глубокому усвоению материала и повышению успеваемости.
3. Снижение уровня стресса и напряжения за счет использования инновационных технологий, что создает более комфортную психологическую атмосферу и способствует повышению эффективности обучения.
4. Повышение мотивации к обучению благодаря использованию ярких образов, звуков и интерактивных элементов, которые делают учебный процесс более привлекательным и интересным для учащихся.
5. Обеспечение доступности образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также предоставление возможности получения образования в удобное время и месте за счет применения дистанционных технологий.
6. Развитие навыков самостоятельности и критического мышления у учащихся, которые учатся самостоятельно искать, анализировать и оценивать информацию, что способствует формированию активной жизненной позиции и успешной социализации.
7. Содействие в профориентации и социализации учащихся за счет предоставления им возможности лучше понять свои интересы, склонности и способности, что помогает сделать осознанный выбор будущей профессии и успешно интегрироваться в общество.

Таким образом, инновационные технологии являются важным инструментом для повышения качества и доступности образования, способствуя развитию личности и подготовке к жизни в современном обществе.

Основные виды инновационных технологий, применяемых на уроках физики, включают:

1. Проблемное обучение: создание проблемных ситуаций на уроках стимулирует активную самостоятельную деятельность учеников, способствуя творческому овладению знаниями и развитию мыслительных способностей.
2. Разноуровневое обучение: позволяет учитывать индивидуальные особенности учеников, помогая слабым ученикам достичь успеха и стимулируя сильных учеников к углубленному изучению предмета.
3. Проектные методы обучения: способствуют развитию индивидуальных творческих способностей, осознанному подходу к профессиональному и социальному самоопределению.

4. Исследовательские методы в обучении: позволяют ученикам самостоятельно пополнять знания, глубоко вникать в изучаемую тему и предлагать способы решения проблем, формируя активное мировоззрение исследователей.

5. Методика использования в обучении игровых методов: включает ролевые, деловые и другие виды обучающих игр, расширяя кругозор, развивая познавательную деятельность и коммуникативные умения.

6. Обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа): основано на сотрудничестве, развивает умение работать в команде, учитывая индивидуальные особенности каждого ученика.

7. Модульное обучение: предполагает организацию самостоятельной работы учащихся, использование разноуровневых заданий, самоконтроль и взаимоконтроль, сочетание групповых и индивидуальных форм работы.

8. Компьютерные технологии обучения: позволяют эффективно осуществлять контроль уровня знаний учеников, экономить время на уроках, повышают интерес к предмету и качество обучения.

Применение этих технологий на уроках физики способствует повышению эффективности обучения, развитию познавательной активности учащихся и формированию у них необходимых компетенций для успешной адаптации в современном мире.

Применение инновационных технологий на уроках физики сталкивается с рядом проблем, среди которых выделяют недостаточную гибкость учебных программ и планов; отсутствие реальных условий для выполнения требований общества к уровню развития и предметной подготовки школьников; необходимость форсированного личностного и психического развития ученика при одновременном улучшении здоровья детей.

Решение этих проблем требует комплексного подхода, включающего обновление учебных программ, улучшение материально-технического обеспечения школ, разработку новых методик обучения и повышение квалификации педагогов.

Таким образом, применение инновационных технологий на уроках физики в современной школе является ключевым фактором для достижения высокого качества образования, развития творческого потенциала учащихся и формирования у них необходимых компетенций для успешной жизни в современном обществе.

Библиографический список

1. Софронова Е. Ю. Использование игровых методик при обучении физике в средней школе // Математика, информатика, физика: проблемы и перспективы : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Оренбург, 25–26 апр. 2024 г. Оренбург : Оренбург. гос. пед. ун-т, 2024. С. 661–665
2. Тарасова А. О., Фоминых С. О. Использование инновационных технологий на уроках физики в школе // Современный педагог и наставник : электрон. сб. ст. по материалам Межрегион. науч.-практ. конф., посвящ. Году педагога и наставника. Чебоксары, 25 окт. 2023 г. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2023. С. 473–475.

УДК 378

Т. И. Федорова

Студент, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, fedorovat499@gmail.com

А. К. Артемьева

Студент, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары illaillarina@gmail.com

Л. М. Шепеева

Студент, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Leisenshepeeva@mail.ru

С. О. Фоминых

Заведующий кафедрой математики и физики, кандидат физико-математических наук, доцент, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, ermakovaso@rambler.ru

T. I. Fedorova

Student, I. Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, fedorovat499@gmail.com

A. K. Artemyeva

Student, I. Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, illaillarina@gmail.com

L. M. Shepeeva

Student, I. Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Leisenshepeeva@mail.ru

S. O. Fominykh

Head of the Department of Mathematics and Physics, Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor, I. Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, ermakovaso@rambler.ru

«ТОЧКА РОСТА» КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

В современном мире образование играет ключевую роль в формировании личности и подготовке молодых людей к взрослой жизни. Однако, чтобы быть успешными в будущем, школьникам необходимо не только получать теоретические знания, но и развивать практические навыки. Именно поэтому создание «точек роста» в образовательных учреждениях становится всё более актуальным.

Ключевые слова: образование; учителя; учащиеся; «Точка роста».

"GROWING POINT" AS A RESOURCE FOR DEVELOPING PRACTICAL SKILLS OF SCHOOLCHILDREN

In the modern world, education plays a key role in shaping the personality and preparing young people for adult life. However, in order to be successful in the future, schoolchildren need not only to obtain theoretical knowledge, but also to develop practical skills. That is why the creation of "Growing Points" in educational institutions is becoming increasingly relevant.

Keywords: education; teachers; students; "Growing Point".

Что же такое «Точка роста»? «Точка роста» – это образовательная инициатива, направленная на развитие компетенций у учеников в области науки, технологий, инженерии и математики. Основная цель инициативы – улучшение качества образования, создание условий для индивидуального роста и развития учеников, а также повышение интереса к естественно-научным и техническим дисциплинам.

«Точка роста» играют важную роль в формировании практических навыков у школьников. Они предоставляют возможность для практического применения теоретических знаний, полученных на уроках. Это особенно важно в современном мире, где практические навыки становятся всё более востребованными.

Основная цель «Точек роста» – предоставить школьникам дополнительные возможности в образовании для развития и повышения своей цифровой грамотности, вырабатывания самостоятельных исследовательских умений, раскрытия творческого потенциала.

Основными задачами центров образования «Точка роста» являются:

1. Комплектование школ современным учебным оборудованием и цифровыми устройствами, что улучшает качество образования.
2. Создание условий, которые позволят детям углубиться в изучение дисциплин гуманитарного, технического, цифрового профилей.
3. Внедрение обновленных программ образования по информатике, математике, ОБЖ, физкультуре, технологии.
4. Организация целостной системы дополнительного образования с применением цифровых технологий и дистанционных форм обучения.
5. Формирование среды, которая способствует развитию талантов.
6. Внедрение в процесс обучения цифровых технологий, совершенствующих методы основного и дополнительного образования.
7. Привлечение ребят к активной внеурочной деятельности во время каникул.
8. Формирование цифровой грамотности.
9. Популяризация проектно-исследовательской работы.
10. Содействие в подготовке профессиональных кадров, способных обеспечить качественное образование.
11. Создание цифровой среды.

«Точка роста» призвана реализовать следующие функции:

1. Предоставить обновленную материально-техническую базу в пользование учащимся и учителям школы.
2. Дать доступ в цифровой форме к общеобразовательным программам других городов и сел, лучшим урокам учителей России.
3. Превратить уроки технологии, информатики, ОБЖ в увлекательные занятия благодаря использованию цифрового оборудования.
4. Организовать внеурочное обучение в каникулярное время.

5. Развить шахматное образование, замотивировать учеников участвовать в соревнованиях и турнирах.

6. Предоставить возможность педагогам и учащимся заниматься проектной деятельностью.

7. Создать общественное движение в среде школьников, которое поможет развитию социальной активности.

8. Позволить ученикам участвовать в региональных и международных форумах и конкурсах.

9. Распространить знания, опыт, ценностные установки среди местного населения, чтобы помочь каждому человеку самореализоваться в профессиональной и общественной жизни, удовлетворить потребности и интерес людей в сфере образования.

Для исследования некоторых аспектов функционирования «Точек роста» в школах, нами был организован опрос среди учителей различных школ разных регионов. Результаты приведены в процентном соотношении на рисунке.



Рис. Результаты опроса

По мнению опрошенных, среди основных преимуществ оборудования «Точек роста» можно выделить:

– доступ к современным технологиям и оборудованию;

– интерактивная форма занятий;

– развитие знаний, креативности, умения принимать решения;

– работа в командах и участие в проектах.

Однако, несмотря на очевидные преимущества есть и недостатки использования оборудования «Точки роста»:

– необходимость постоянного обновления;

– сложность в использовании;
– ограниченность ресурсов;
– недостаточное финансирование;
– не все учителя знают, как работать с оборудованием программы «Точка роста»;
– данная программа действует не во всех школах.

Для поддержания интереса и мотивации школьников к занятиям в «Точках роста» можно использовать разнообразные подходы и методы. Можно выделить некоторые из них:

– разнообразие тем для изучения и формы занятий;
– использование интерактивных методов обучения;
– применение полученных знаний на практике;
– организация и проведение конкурсов и соревнований.

95 % опрошенных считает, что в дальнейшем необходимо усовершенствовать оборудование центра «Точка роста» и предлагают следующие варианты для работы:

– оснастить школы качественным оборудованием;
– открыть центры «Точка роста» во всех школах;
– обучить учителей для работы с образовательной программой «Точка роста».

Выводы: таким образом, в ходе исследования были выявлены следующие моменты:

– многие школы оснащены и активно используют ресурсы программы «Точка роста»;
– центры «Точка роста» имеют большой потенциал для развития школ и образовательных учреждений.

Также можно выделить ряд проблем, с которыми сталкиваются школы и педагоги при работе с оборудованием:

1. Недостаток финансирования: многие школы сталкиваются с ограниченными ресурсами, что затрудняет реализацию новых инициатив.
2. Кадровый дефицит: нехватка квалифицированных педагогов, особенно в удаленных и сельских районах может ограничивать возможности «Точек роста».
3. Неравномерное распределение ресурсов: в некоторых регионах проект может развиваться быстрее, чем в других, что создает неравенство в доступе к качественному образованию.
4. Инфраструктурные проблемы: необходимость модернизации учебных помещений и оборудования для реализации инновационных подходов.

Однако наряду с недостатками, центры «Точка роста» имеют большие преимущества, такие как:

- Улучшение качества образования: проект может способствовать внедрению современных образовательных технологий и методик, что повысит уровень знаний учащихся.

- Развитие цифровых навыков: «Точки роста» могут стать центрами цифрового обучения, что поможет подготовить детей к требованиям современного рынка труда.
- Стимулирование сотрудничества: проект может способствовать взаимодействию между школами, университетами и бизнесом, что создаст новые возможности для учеников.
- Поддержка талантливых учеников: инициативы могут помочь выявлять и развивать таланты у детей, предоставляя им дополнительные ресурсы и поддержку.
- Создание сообщества: «Точки роста» могут стать местом для обмена опытом и лучшими практиками среди педагогов, что поможет улучшить образовательный процесс.

Решение ряда проблем, с которыми сталкиваются школы и образовательные учреждения, и больший упор на сильные стороны данной программы может помочь в дальнейшем ее усовершенствовании.

Следовательно, «Точки роста» становятся важным ресурсом для формирования у школьников не только теоретических знаний, но и практических навыков, необходимых для успешной адаптации к жизни в современном обществе. Они способствуют развитию креативности, критического мышления, умения принимать решения и решать проблемы, а также других важных качеств, которые будут востребованы в любой сфере деятельности.

Библиографический список

1. Барабанов А. В. Инновационные технологии в образовании : руководство. М. : Пед. о-во, 2020. 180 с.
2. Баркова Н. И. Практические навыки в обучении школьников. СПб. : Образование, 2019. 200 с.
3. Ковалев Ю. С. Технология проектного обучения: новые подходы. Екатеринбург : УралГУ, 2021. 150 с.
4. Комаров В. Н. Достижения современного образования. Казань: Дело, 2018. 250 с.
5. Кузнецова Е. В. Формирование компетенций у школьников. М. : Науч. мир, 2019. 230 с.
6. Лебедев И. А. Роль технологий в образовательном процессе. Новосибирск : Сиб. образоват. изд-во, 2020. 175 с.
7. Михайлова А. О. Методические рекомендации по обучению практическим навыкам. Омск : Наука и образование, 2021. 190 с.
8. Никитина Т. С. Точка роста в школьном обучении. Владивосток : Дальневост. изд-во, 2022. 210 с.
9. Павлов С. А. Креативный подход к обучению. Калуга : Просвещение, 2020. 160 с.
10. Соловьев А. И. Новые горизонты в образовании. Ростов-на-Дону : Ростов, 2019. 175 с.



НАПРАВЛЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

УДК 378

Д. А. Иоффе

Магистрант, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, cepu@crimeaedu.ru

D. A. Ioffe

Master's student, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol, cepu@crimeaedu.ru

МЕХАНИЗМ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Изучается понятие эксперимента как одной из форм практики, выполняющего функцию критерия истинности научного познания в целом. Рассматриваются критерии научности и рекомендуемые требования к педагогическому экспериментированию всех видов и уровней. Анализируются существующие виды эксперимента в зависимости от исследуемых сторон педагогического процесса, дается характеристика каждому виду. Описан порядок проведения педагогического эксперимента, предполагающий три основных этапа работы. Отмечается, что педагогический эксперимент представляет собой научно обоснованную, тщательно продуманную эффективную систему организации целостного педагогического процесса, направленную на открытие новых педагогических знаний и получение профессиональных компетенций, проверку, обоснование и подтверждение разработанных ранее научных предположений и педагогических гипотез.

Ключевые слова: понятие эксперимента; критерии научности; порядок проведения педагогического эксперимента; организационное обеспечение педагогического процесса.

THE MECHANISM OF ORGANIZING A PEDAGOGICAL EXPERIMENT

The article examines the concept of experiment as one of the forms of practice that serves as a criterion for the verity of scientific knowledge in general. The author considers the criteria of scientific character and recommended requirements for pedagogical experimentation of all types and levels. Besides, the author analyzes the existing types of experiment depending on the studied aspects of pedagogical process, and gives a characteristic of each type. The procedure for conducting a pedagogical experiment is described, including the three main stages of work. In conclusion, the author notes that the pedagogical experiment is a scientifically based, carefully thought-out effective system for organizing an integrated pedagogical process aimed at discovering new pedagogical knowledge and obtaining professional competences, at verifying, substantiating and confirming previously developed scientific assumptions and pedagogical hypotheses.

Keywords: the concept of experiment; criteria of scientific character; the procedure for conducting a pedagogical experiment; organizational support of pedagogical process.

Важнейшей составной частью научных исследований является эксперимент, основой которого является научно поставленный опыт с точно учитываемыми и управляемыми условиями.

Эксперимент (от лат. experimentum – проба, опыт) – метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности. Отличаясь от наблюдения активным оперированием изучаемым объектом, эксперимент осуществляется на основе теории, определяющей постановку задач и интерпретацию его результатов. Главной задачей эксперимента служит проверка гипотез и предсказаний

теории, имеющих принципиальное значение (так называемый решающий эксперимент). Характерными чертами эксперимента являются запланированное вмешательство исследователя в ход изучаемого процесса, возможность многократного воспроизведения исследуемых явлений в варьируемых условиях относительно точного измерения их параметров.

Эксперимент позволяет разложить целостные педагогические явления на их составные элементы, изменять условия, в которых эти элементы функционируют, выделять и проверять влияние на результаты отдельных факторов, прослеживать развитие отдельных сторон и связей, более или менее точно фиксировать полученные результаты. [6, с. 109]

В связи с этим эксперимент, как одна из форм практики, выполняет функцию критерия истинности научного познания в целом.

Эксперимент как метод исследования возник в новом времени (У. Гильберт, Г. Галилей). Впервые он получил философское осмысление в трудах Ф. Бэкона, разработавшего первую классификацию экспериментов.

Существует несколько значений понятий “эксперимент”.

Во-первых, под экспериментом понимается часть педагогического исследования, представляющая проверку на практике истинности теоретических предложений (предположений). В этом случае педагогический эксперимент есть специально сконструированный учебно-воспитательный процесс, дающий возможность изучения и проверки педагогических воздействий в контролируемых и поддающихся учету условиях.

Во-вторых, понятие педагогический эксперимент используется как синоним педагогического исследования (например, многолетний воспитательный эксперимент В. А. Сухомлинского, социально-педагогический эксперимент Е. Б. Куркина и прочие).

В-третьих, педагогическим экспериментом называют комплексный метод исследования, включающий целый ряд частных методов и методик, теоретических и практических этапов.

В-четвертых, понятие эксперимент употребляется в значении педагогического поиска, направленного на выращивание новой практики образования в процессе самой этой практики с помощью ее целенаправленного, осмысленного преобразования [4].

Рассмотрим критерии научности и требования к педагогическому эксперименту.

Строгий научный педагогический эксперимент должен удовлетворять следующим четырем критериям:

а) предполагать внесение в педагогический процесс чего-либо нового, какого-либо принципиально нового воздействия (изменения) с целью получения определенного результата;

б) обеспечивать условия, позволяющие выделить связи между воздействием и его результатом;

в) включать достаточно полный, документально фиксируемый учет параметров (показателей) начального и конечного состояния педагогического процесса, различие между которыми и определяет результат эксперимента;

г) быть достаточно доказательным, обеспечивать достоверность выводов.

Научный эксперимент, выполняемый в рамках научного исследования, имеет целью получить тот или иной педагогический эффект впервые, согласно теоретически сформулированной гипотезе. В научном исследовании новое знание является целью эксперимента, выступает в функции цели.

Рекомендуемые требования к педагогическому экспериментированию всех видов и уровней можно сформулировать так:

1) желание и готовность учителя (лей) к экспериментальной работе;

2) наличие у экспериментатора определенной гипотезы, которая предполагала бы введение в педагогический процесс какого-либо нового элемента для получения определенного результата;

3) тщательная разработка вмешательства в педагогический процесс, обеспечение условий наблюдаемости педагогического воздействия и его следствий;

4) соблюдение принципа “не повреди”; обеспечение обязательных результатов обучения, предусмотренных учебным планом;

5) тщательная фиксация условий и результатов эксперимента;

6) научная честность и добросовестность, стремление к достоверности при формулировании выводов,

7) взаимопонимание между исследователем и детьми, благожелательное отношение к эксперименту со стороны окружающих: администрации, родителей и детей [3] .

Каждый конкретный эксперимент охватывает определенную часть учебно-воспитательного процесса, внося в него ряд педагогических воздействий, исследовательских процедур и организационных особенностей. Своеобразие сочетания этих признаков (компонентов) и определяет вид эксперимента.

Область педагогических явлений, подвергаемая экспериментальным воздействиям, предоставляет исследователю ряд специфических возможностей и ограничений. В зависимости от исследуемых сторон педагогического процесса выделяют следующие виды эксперимента:

– дидактический (содержание, методы, средства обучения);

–·воспитательный (идейно-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое, атеистическое, экологическое воспитание);

– частно-методический (усвоение ЗУН по предмету);

– управленческий (демократизация, оптимизация, организация учебно-воспитательного процесса);

– комплексный.

Педагогический эксперимент бывает в той или иной мере связан со смежными научными областями и в этом случае называется:

– психолого-педагогическим,
– социально-педагогическим,
– медико-педагогическим,
– педагогическим экономическим и т. п.

Масштабность (объемность) эксперимента определяется в первую очередь количеством участвующих в нем объектов, различают:

индивидуальный эксперимент (исследуются единичные объекты);

групповой эксперимент, в котором принимают участие группы школ, классов, учителей, учащихся;

ограниченный (выборочный);

ассовый эксперимент.

Массовый эксперимент имеет ряд преимуществ по сравнению с ограниченным: позволяет решать более трудные задачи, собирать более богатый материал и делать более обоснованные выводы.

В зависимости от того, какую часть образовательного процесса охватывает эксперимент, выделяют:

– внутрипредметный,
– межпредметный,
– внутришкольный (общешкольный),
– межшкольный,
– региональный (районный, городской и т. д.) эксперименты.

По длительности педагогические эксперименты могут быть практически любыми: кратковременными (в пределах одной ситуации, урока), средней длительности, (обычно в пределах одной темы, четверти, полугодия, учебного года) и длительными (лонгитюдными), охватывающими годы и десятки лет (наблюдение за отдаленными результатами воспитания).

Если для эксперимента создается специальная (искусственная) учебная обстановка, то 4он называется лабораторным. Он проводится среди специально выделенной группы испытуемых, в помещении, которое оборудовано для проведения эксперимента.

Если эксперимент проводится в реальных условиях массового обучения и воспитания, называется е7естественным.

Естественный педагогический эксперимент проводится по заранее составленному плану, в естественной для испытуемых среде. Особенность данного эксперимента заключается в том, что его участники не знают о проводимом эксперименте и своей роли в качестве испытуемых, им не сообщают когда он начнется и в качестве кого они выступают. Паьт

Для характеристики и анализа объектов применяют констатирующий экспеьугк

римент, который направлен на установление реального состояния объекта исследования в его естественной деятельности. Роль исследователя– это констатация фактов, зависимостей и состояний педагогической системы. Формирующий эксперимент направлен на изучение и исследование качеств,

явлений и характеристик объекта исследования непосредственно в процессе их формирования и развития [1].

Если для характеристики и анализа объектов и явлений привлекаются лишь качественные признаки, эксперимент называют качественным, а при использовании количественных признаков и методов обработки информации – количественным.

Часто они существуют совместно, дополняя друг друга.

В зависимости от решаемых в ходе исследования задач выделяют:

разведывательный, или пилотажный, эксперимент (имеет целью предварительное выяснение обстановки, условий и др. обстоятельств);

констатирующий эксперимент (задачей которого является изучение исходных параметров учебно-воспитательного процесса до внесения в него каких-либо изменений):

формирующий эксперимент (подразумевает организацию и проведение экспериментальных воздействий):

контролирующий эксперимент (имеет целью зафиксировать результат экспериментального воздействия, конечное состояние параметров учебно-воспитательного процесса);

срез – разновидность контролирующего эксперимента – кратковременная констатация состояния и параметров экспериментального объекта на различных этапах его изменения.

дублирующий эксперимент, увеличивающий надежность получаемых выводов;

повторный эксперимент (с целью выяснения воспроизводимости результатов).

Логическая операция, лежащая в основе исследования, определяет названия:

сравнительный эксперимент (линейный, параллельный, перекрестный);

аналитический (объясняющий) эксперимент,

индуктивное и дедуктивное исследование;

конструктивный (созидательный) эксперимент.

Следует отметить, что в зависимости от задач эксперимента различные его виды могут объединяться, образуя комплексный или комбинированный эксперимент[2, с. 15].

Проведение педагогического эксперимента предполагает три основных этапа работы.

Первый этап – подготовительный. На данном этапе определяется проблема, актуальность, объект и предмет исследования. При этом решаются следующие задачи: формулирование гипотезы, т. е. того положения, выводы о правильности которого следует проверить, выбор необходимого числа экспериментальных объектов (числа испытуемых, учебных групп, учебных заведений и др.); определение необходимой длительности проведения эксперимента; разработка методики его проведения; выбор конкретных

научных методов для изучения начального состояния экспериментального объекта – анкетный опрос, интервью, экспертная оценка и др. ; проверка доступности и эффективности разработанной методики эксперимента на небольшом числе испытуемых; определение признаков, по которым можно судить об изменениях в экспериментальном объекте под влиянием соответствующих педагогических воздействий.

Второй этап – непосредственное проведение эксперимента. Этот этап должен дать ответ на вопросы об эффективности новых путей, средств и методов, вводимых экспериментатором в психолого-педагогическую практику. Здесь создается экспериментальная ситуация, суть которой заключается в таких внутренних и внешних условий эксперимента, когда изучаемая зависимость, закономерность проявляется наиболее чисто, «без примеси» воздействия случайных, неконтролируемых факторов.

На данном этапе исследователем последовательно решаются следующие задачи: изучение начального состояния условий, в которой проводится эксперимент; оценка состояния самих участников педагогических воздействий; формулирование критериев эффективности предложенной системы мер; инструктирование участников эксперимента о порядке и условиях эффективного его проведения (если эксперимент проводит не один человек); осуществление предлагаемой автором системы мер по решению определенной экспериментальной задачи (формирование знаний, умений или воспитание определенных качеств личности, коллектива и др.); фиксирование данных о ходе эксперимента на основе промежуточных срезов, характеризующих изменения, происходящие в объекте под влиянием экспериментальной системы мер; указание затруднений и возможных типичных недостатков в ходе проведения эксперимента; оценка текущих затрат времени, средств и усилий.

Завершающий этап – подведение итогов эксперимента: описание результатов осуществления экспериментальной системы мер (конечное состояние уровня знаний, умений, навыков, уровня воспитанности и др.); характеристика условий, при которых эксперимент дал благоприятные результаты (учебно-материальные, гигиенические, морально-психологические и др.); описание особенностей субъектов экспериментального воздействия (педагогов, воспитателей и др.); данные о затратах времени, усилий и средств; указание границ применения проверенной в ходе эксперимента системы мер [5].

Таким образом, педагогический эксперимент представляет собой научно обоснованную, тщательно продуманную эффективную систему организации целостного педагогического процесса, направленную на открытие новых педагогических знаний и получение профессиональных компетенций, проверку, обоснование и подтверждение разработанных ранее научных предположений и педагогических гипотез.

Библиографический список

1. Герцен Ю. А. Эксперимент в педагогическом исследовании. URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/eksperiment_v_pedagogicheskom_issledovanii. (дата обращения: 13.05.2024)
2. Виды экспериментов и их характеристика : курс лекций. URL:https://lektsii.org/15–8267.html (дата обращения: 01.05.2024)
3. Критерии научности и требования к педагогическому эксперименту. URL: https://studopedia.ru/21_56057_kriterii-nauchnosti-i-trebovaniya-k-pedagogicheskomu-eksperimentu.html (дата обращения: 13.05.2024)
4. Кукушкина В. В. Организация научно-исследовательской работы студентов (магистров): Учебное пособие. URL: https://cepheusbook.info/download/organizatsiya-nauchno-issledovatelskoy-rabotyi-studentov-magistrov (дата обращения: 13.05.2024)
5. Макина М. А. Педагогический эксперимент. URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/11/04/pedagogicheskiy-eksperimen. t (дата обращения: 13.05.2024)
6. Стариченко Б. Е. Проектирование диссертации магистра образования : учеб.-метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. 150 с. URL: http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2104/1/uch00018. pdf. (дата обращения: 13.05.2024)

УДК 372.8

Н. Ю. Коробова

Учитель английского языка, Центр образования № 47 г. Иркутска, г. Иркутск, nelya.korobova.74@mail.ru

N. Y. Korobova

English Teacher, Center of Education N 47 of Irkutsk, Irkutsk, nelya.korobova.74@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Анализируется вопрос эффективности образовательного процесса на занятиях по иностранному языку через применение интерактивных методов. Рассмотренные методы и приемы позволяют сделать работу на уроках более эффективной. Изучены подходы, позволяющие повысить мотивированность ученика. Перечислены основные методы интерактивного обучения. Также уделено внимание важности знания иностранного языка (в частности английского) в современных реалиях.

Ключевые слова: интерактивное обучение; интерактивные методы; ментальная карта; мозговой штурм; карусель.

THE USE OF INTERACTIVE METHODS OF TEACHING SPOKEN LANGUAGE IN ENGLISH LESSONS

The article examines the issue of the effectiveness of educational process in foreign language classes through the use of interactive methods. The considered methods and techniques allow to make the work in the lessons more effective. The auhor studied the approaches to increasing the motivation of students and listed the main methods of interactive learning. Attention is also paid to the importance of knowledge of a foreign language (English in particular) in modern realities.

Keywords: interactive learning; interactive methods; mental map; brainstorming, carousel.

В современной действительности изучение иностранных языков является крайне важным не только для развития кругозора и общения с иностранцами, но и для успешной карьеры. По данным исследования, проведенного рекрутинговой компанией HeadHunter совместно со школой английского языка Skyeng, ежегодно растет количество вакансий, которые требуют от соискателя знания английского языка. Так, в 2017 г. на платформе HeadHunter было размещено 193 тысячи вакансий с требованием владения английским языком, через два года (в 2019 г.) количество таких вакансий увеличилось до 250 тысяч, в 2021 г. достигло почти 400 тысяч [1].

Важно отметить, что речь идет именно об английском языке, который является наиболее востребованным среди работодателей на рынке труда Российской Федерации. Сами россияне также считают английский язык главным мировым языком современности. Именно так, согласно исследованию, проведенному Всероссийским центром изучения общественного мнения в мае 2023 г., думают 80 % опрошенных [2].

Большинство россиян считает, что эффективнее всего начинать изучать иностранный язык еще в школе. Так утверждают 92 % опрошенных [5]. При этом далеко не все выпускники школ могут похвастаться хорошим вла-

дением иностранными языками. Для того чтобы ученик смог выучить язык на достаточно высоком уровне, необходимо находить эффективные методы обучения и использовать их во время уроков.

Для успешного использования английского языка в профессиональной деятельности или при общении с иностранцами учащийся (или выпускник школы) должен уметь:

- Свободно говорить на заданные темы, вступать в дискуссию, уметь выражать свое мнение по обсуждаемой проблеме, приводить аргументы в поддержку своей позиции, отвечать на контраргументы.
- Понимать и пересказывать прослушанный или прочитанный незнакомый текст, отвечать на вопросы по тексту.
- Самостоятельно составлять грамотные тексты (устные и письменные).
- Выступать перед аудиторией с монологовой речью, слушать и понимать вопросы от аудитории, отвечать на них в режиме диалога.

Эти навыки и демонстрируют уровень овладения иностранным языком. Особое внимание стоит уделять обучению устной речи, так как именно с этим учащиеся чаще всего испытывают затруднения. Часто помехой становится не только нехватка знаний или практики, но и смущение, которое учащиеся испытывают, общаясь на иностранном языке.

Для эффективного обучения необходимо не пытаться изменить самих учащихся. Надо управлять не личностью, а процессом ее развития [3]. Современные педагоги часто подчеркивают высокую эффективность интерактивных методов обучения. Именно с интерактивными методами связано наибольшее количество методических инноваций, которые разрабатываются и внедряются в наше время.

Все методы, используемые в образовательном процессе, можно разделить на три группы:

- пассивный метод;
- активный метод;
- интерактивный метод.

Пассивный предполагает лидирующую роль педагога в ходе занятий. Типичным примером таких занятий могут послужить лекции, в ходе которых лектор дает новый материал, а слушатели получают информацию, конспектируют ее и могут задавать вопросы, но не влияют существенным образом на ход занятий, получая готовую информацию от педагога.

При активном подходе учитель/преподаватель взаимодействует с учащимися в ходе занятия. Учащиеся активно участвуют в процессе (наравне с педагогом) и вносят свой вклад в процесс познания. Интерактивный подход предполагает взаимодействие учащихся не только с педагогом, но и друг с другом.

Интерактивный подход помогает всем учащимся активно принимать участие в занятиях, вносить свой вклад, чувствовать свою значимость и важность, помогая одноклассникам/сокурсникам получать новые знания [6]. Важно отметить, что современные технологии позволяют интегрировать в

образовательный процесс и искусственный интеллект, который также может стать полноценным участником занятия (наряду с педагогом и учащимися).

Интерактивные методы обучения демонстрируют высокую эффективность. Во многом это происходит благодаря тому, что преподаватель не предлагает учащимся готовых знаний. Вместо этого он стимулирует учеников самостоятельно искать информацию и получать ответы. Это побуждает учащихся проявлять активность, повышает их мотивированность и делает действия более осознанными. Психологи отмечают, что в условиях учебного общения повышается точность восприятия, информация лучше запоминается, учащимся становится легче удерживать внимание на изучаемом вопросе. Улучшается и способность анализировать информацию, лучше понимать партнеров по обучению, видеть их мотивы и цели. И, конечно, интерактивное обучение помогает учащимся лучше справляться с командной работой, что в будущем пригодится им в их профессиональной деятельности.

Интерактивное обучение решает множество важных педагогических задач. Среди основных стоит назвать:

- Создание условий на занятиях, при которых все участники будут включены в активную деятельность.
- Развитие коммуникативных навыков и способностей к командной работе у учащихся.
- Реализация индивидуального подхода к каждому из учащихся.
- Развитие способности самостоятельно искать нужную информацию, анализировать полученные данные и вычленять из всего массива полученной информации наиболее релевантную.
- Формирование умения ставить перед собой конкретные образовательные цели, формулировать задачи, планировать действия, необходимые для выполнения задач и достижения цели.

Среди форм и методов интерактивного обучения можно выделить три основные:

1. Дискуссионные формы проведения занятий.
2. Игровые формы проведения занятий.
3. Тренинговые формы проведения занятий [6].

К первой группе относятся дискуссии в малых группах (например, диадах, триадах). Игровые методы чаще всего предлагают деловые и ролевые игры, а также творческие игры. Третья группа методов включает в себя всевозможные тренинги, в основе которых могут быть и дискуссионные, и игровые методы. Это «гибридная» форма проведения занятий.

Разберем некоторые наиболее распространенные приемы. Одним из эффективных методов, помогающих включить всех учащихся в ход занятия, является «Карусель». Ученики разбиваются на две большие группы и образуют два «кольца»: внешнее и внутреннее. Внутреннее кольцо образуют сидящие неподвижно ученики, а во внешнем кольце ученики меняются через каждые полминуты. Главной задачей учеников является попытаться переубедить

своего собеседника. Главная задача данного метода заключается в отработке этикетных диалогов. Алгоритм предполагает выполнение четырех шагов:

1. Учащиеся разделяются на небольшие группы по 4–5 человек. Каждый участник получает чистый лист бумаги для записей и ручку. Педагог задает всем ученикам вопрос, и учащиеся записывают ответ, который считают верным/релевантным. На данном этапе каждый действует самостоятельно, учащиеся не дискутируют и не обмениваются мнениями.

2. Ученики передают друг другу листки со своими ответами. В каждой отдельной микрогруппе. Разные группы между собой не коммуницируют). Листки удобнее всего передавать друг другу по кругу, например, по часовой стрелке. Отсюда и название «Карусель». Когда учащийся получает листок от другого члена своей микрогруппы, он делает новую запись и лишь после этого передает листок дальше. Повторять уже имеющиеся ответы запрещено. Новые записи должны быть уникальными. При этом на данном этапе учащийся только дополняет запись, не анализируя и не оценивая предыдущие ответы. Этап заканчивается, когда листки по кругу возвращаются к тем участникам занятия, которые сделали первую запись. Важно отметить, что все эти действия производятся в строго ограниченном временном интервале.

3. На этом этапе в микрогруппах происходит обсуждение полученных ответов. Участники совместно определяют наиболее актуальные и составляют итоговый список.

4. На данном этапе начинают взаимодействовать между собой уже отдельные микрогруппы. Обсуждаются полученные списки и совместными усилиями формируется итоговый общий список, составленный всему учениками.

Такие занятия дают возможность учащимся искать верные ответы, анализировать информацию, получаемую от других людей, оценивать альтернативы, дискутировать и работать в команде. При общении на английском языке такой метод помогает развить необходимые компетенции.

Еще одним очень эффективным методом является «Аквариум». «Аквариум» представляет собой некую постановку, в котором ученики выступают и в роли актеров, и в роли зрителей. После небольшого представления участники, выступающие в роли актеров, занимают свои места, а зрители активно вовлекаются в процесс, дискутируя и анализируя увиденное. Общение происходит только на изучаемом иностранном языке. Например, при изучении в десятом классе темы «How do teens express their individuality?» («Как подростки проявляют свою индивидуальность?») можно использовать «Аквариум». Учащиеся-актеры смогут примерить на себя образ представителя одной из субкультур и попытаться передать этот образ так, чтобы зрители смогли определить, какая субкультура имеется в виду. Темы и роли может предложить педагог, или же сами ученики могут проявить инициативу.

Крайне эффективен и метод мозгового штурма. Мозговой штурм используется не только на учебных занятиях. Этот метод применяется и в профессиональной деятельность, и даже при проведении маркетинговых и социологических исследований. Этот метод представляет собой форму по-

иска оптимального решения коллективными усилиями. Происходит стимулирование творческой активности участников процесса. Они пытаются предложить разнообразные решения, которые потом анализируются участниками группы. Подробнее этапы метода описывать не будем, так как мозговой штурм является очень популярным и широко используется не только в образовательном процессе, но и во многих сферах, где необходимо найти информацию, создать креативный продукт или концепцию и т. д. Отличительными особенностями данного метода являются поиск максимального количества разнообразных идей и решений в условиях дефицита времени. Мозговой штурм обычно очень увлекает учащихся и повышает их мотивированность на занятиях. Для повышения эффективности обучения можно использовать и современную технику. Например, электронные интерактивные доски, на которых участники дискуссии смогут делать пометки в ходе занятия [4].

Прием составления ментальной карты – еще один эффективный метод, используемый при интерактивном обучении. Ментальные карты, о которых идет речь, представляют собой схемы, диаграммы и другие наглядные формы представления информации. Наглядность помогает учащимся с большей легкостью удерживать в зоне внимания значительные объемы информации, проще находить взаимосвязи и определять пробелы и недостающие элементы. Информация не только лучше воспринимается, но и легче запоминается. Учащиеся более точно воспроизводят полученную информацию даже спустя длительное время.

Одним из вариантов ментальной карты является так называемая «Рыбья кость» («Fishbone»). В головной части этого «скелета» обозначается проблема, которая рассматривается в тексте, представленном учащимся. На изображенном скелете рыбы учащиеся имеют возможность делать заметки на костях рыбы. На верхних косточках ученики могут отметить причины возникающей проблемы, а на нижних выписываются факты, которые и отражают суть проблемы. Значения косточек могут меняться в зависимости от целей и задач. Пример одного из вариантов ментальной карты такого типа можно увидеть на рисунке.

Записи делаются по ходу чтения текста. Проблема приобретает более ясные очертания в глазах учащихся, перестает быть абстрактной. Учащиеся тренируют навыки не только чтения и понимания текста на английском языке, но и навык глубокого анализа прочитанного. Также происходит устная дискуссия, которая помогает улучшить устную речь.

Прием «Броуновское движение» предполагает дискуссию между учениками и отработку разговорных навыков. Ученики могут свободно перемещаться по классу, общаться с одноклассниками с целью сбора информации по предложенной педагогом теме. Параллельно отрабатываются изучаемые лексика и грамматика. Каждый из учащихся получает индивидуальный список заданий/вопросов. Например, задание может выглядеть следующим образом: «Interview your groupmates what subculture they belong to or share

ideas with» («Опросите своих одноклассников о том, к каким субкультурам они принадлежат, или идеи каких субкультур разделяют»). Задачей педагога является стимулирование учащихся и контроль. Педагог следит за тем, чтобы общение происходило только на английском языке.

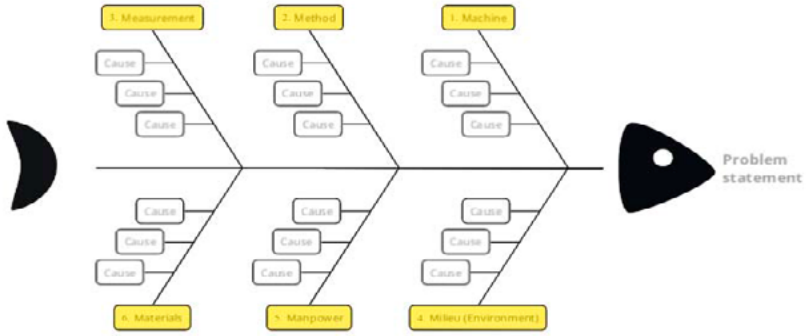


Рис. Ментальная карта «Рыбья кость» [7]

Выше описаны лишь некоторые методы и формы проведения интерактивных занятий. Подобные методы демонстрируют свою эффективность. Они развивают коммуникативные навыки, учат собирать и анализировать информацию, аргументированно отстаивать свое мнение, работать в команде. Интерактивные методы обучения помогают учащимся наладить контакт друг с другом. Это улучшает обстановку в классе/группе и делает процесс обучения более комфортным для учеников (с психологической точки зрения). Все это, в конечном итоге, повышает мотивированность учащихся изучать иностранный язык, а, следовательно, позволяет добиться лучших результатов в учебе.

Библиографический список

1. Ведомости. HeadHunter: спрос на знание английского языка при приеме на работу вырос в два раза. URL: https://www.vedomosti.ru/society/news/2022/04/28/920286-spros-na-znanie-angliiskogo-yazika-viros (дата обращения: 01.05.2024)
2. ВЦИОМ. Русский язык: вчера, сегодня… завтра? Аналитический обзор. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/russkii-jazyk-vchera-segodnja-zavtra (дата обращения: 29.04.2024)
3. Дьякова Т. М. Активные интерактивные формы и методы обучения в формировании конкурентоспособного специалиста // Методист. 2011. № 8. С. 50–53.
4. Жабборова С. Т. Способы повысить интерес студентов к изучению темы и объем самостоятельной работы // Международный научный журнал. Экономика и социум. 2020. № 6 (73). С. 625–628.
5. Образовательная платформа Edutravel : офиц. сайт. URL: https://edutravel.ru/ (дата обращения: 05.05.2024)
6. Тиллабаева Ф. А. Интерактивные методы обучения как разновидность активных методов // Экономика и социум. 2021. № 2(81). С. 219–222.
7. Mindomo : офиц. сайт. URL: https://www.mindomo.com/ru/ (дата обращения: 05.05.2024)

УДК 794. 1

О. С. Ткачёва

Педагог дополнительного образования, Центр дополнительного образования
Усть-Кутского муниципального образования, г. Усть-Кут, olya-tkacheva-85@mail.ru

O. S. Tkacheva

Teacher of Additional Education, Center for Additional Education of Ust-Kut, Ust-Kut,
olya-tkacheva-85@mail.ru

ОТ ИГРЫ К СТРАТЕГИИ ИЛИ РАЗВИТИЕ ШАХМАТНОГО СПОРТА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шахматная игра способствует формированию и становлению личности, ее духовному обогащению, всестороннему и гармоничному развитию. При этом шахматы достаточно серьёзное занятие и требуют длительного обучения. Уже на первых занятиях юный спортсмен понимает, что для того, чтобы выиграть партию, недостаточно одного желания, а нужно много работать, чтобы можно было добиться успеха.

Ключевые слова: шахматы; дополнительное образование; дополнительная общеразвивающая программа; региональная инновационная площадка; социальное партнерство.

FROM GAME TO STRATEGY, OR THE DEVELOPMENT OF CHESS SPORTS IN AN INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION

The game of chess contributes to the formation of personality, its spiritual enrichment, comprehensive and harmonious development. At the same time, chess is quite a serious occupation and requires long-term training. In the first lessons already, a young athlete understands that in order to win a game, just willingness is not enough, but one needs to work hard so that one could succeed.

Keywords: chess; additional education; additional general development program; regional innovation platform; social partnership.

100 лет назад в нашей стране – одной из немногих в мире – была создана мощная государственная система дополнительного образования и сформировано единое воспитательное пространство. Социальное устройство, технологии, качество жизни за прошедшее столетие изменились радикально. Но мы все также хотим вырастить из каждого ребенка достойного человека и дать ему лучшие условия для развития, только уже исходя из сегодняшних реалий. Именно поэтому воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности положено в основу национального проекта «Образование» и основной инструмент, с помощью которого эта задача решается, – развитие системы дополнительного образования в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» [1].

Всем известно, что дополнительное образование по праву имеет наибольшее содействие для развития каждого ребенка, оно действительно «свое», личностное – по выбору, по характеру, «по душе» [2].

Дополнительная общеразвивающая программа «Юный шахматист» реализуется с 2017 г. и ежегодно охватывает более 70 человек, что говорит об актуальности шахматного образования и спорта на территории УКМО.

Во время пандемии, в недалеком 2020 г. остро встал вопрос о том, как же дополнительное образование решит проблему обучения и участия в турнирах. На помощь пришли социальные сети. В группе ВКонтакте мне посчастливилось познакомиться с педагогом Валентиной Васильевной Акишиной и ее онлайн-школой «Шахматы для детей», этот проект был нацелен на развитие шахматного образования и популяризацию шахмат для детей путем сетевого взаимодействия с образовательными организациями. С того дня началась работа с детьми далеко за пределами Иркутской области. Познакомившись с администратором Владимиром Львовичем Слойка, наши дети смогли поучаствовать во многих онлайн – соревнованиях [3]. Чуть позже мы и сами могли уже на сайте «Chessking» создавать свои онлайн-турниры и обучающиеся всего Усть-Кутского района с удовольствием принимали в них участие.

Учитывая новые направления по внедрению шахматного образования, образовательные запросы обучающихся и их родителей, был разработан проект «Сетевое сообщество шахматистов: от игры к стратегии», которому 20 февраля 2023 г. распоряжением министерства Иркутской области был присвоен статус региональной инновационной площадки. Цель проекта – создание шахматного сообщества на территории УКМО, которое позволит выстроить целостную модель взаимодействия всех любителей шахматного спорта.

Одной из задач проекта является развитие сетевого и межведомственного взаимодействия на всех уровнях (на уровне города, района, региона, на всероссийском и международном), организуя совместную деятельность с образовательными организациями разных типов, а также с общественными организациями, с учреждениями культуры и спорта.

Основные формы совместной деятельности в рамках такого взаимодействия:

- сетевая форма реализации дополнительной общеразвивающей программы;
- социальное партнерство.

В рамках реализации проекта были заключены договора о социальном партнерстве с образовательными организациями на региональном и всероссийском уровнях – г. Иркутск (шахматная школа «Четыре офицера» и Иркутская Шахматная Федерация), г. Урай Ханты – Мансийского автономного округа (МБОУ Гимназия им. А. И. Яковлева, МБДОУ детсад № 8 «Умка» и МОО «Игры разума»), п. Хурба Хабаровского края.

Реализация сетевой дополнительной общеразвивающей программы является серьезным шагом перехода педагога к разработке более эффективных, инновационных моделей организации образовательного процесса на основе сотрудничества и расширения доступа, обучающихся к возможности углубленного изучения модулей программы. Совместно с социальным партнером Местной общественной организацией города Урай по поддержке раз-

вития и популяризации интеллектуальных видов спорта «Игры разума» из г. Урай с сентября по декабрь 2023г. был реализован проект «Интернет – центр шахматного образования»:

– воспитателистарших и подготовительных группдвух дошкольных учреждений г. Усть-Кута прошли онлайн курсы повышения квалификации «Методика преподавания шахмат для школьников и дошкольников с использованием интернет – технологий» объемом 144 часа;

– практическое освоение методики осуществлялось с помощью онлайн – курса В. В. Акишиной «Азы шахмат для дошколят» из 36 видеоуроков, созданныхна основе первого года обучения федеральной программы И. Г. Сухина «Шахматы – школе»; педагоги показываливидео-уроки своим воспитанникам, выполняя вместе с ними задания от учителя шахмат с экрана. Таким образом, воспитатели изучили не только теорию на курсах повышения, но и закрепили на практике полученные знания.

После освоения данной программы дети приходят в ЦДО, где для них проводятся массовые шахматные мероприятия совместно с другими образовательными учреждениями, шахматными клубами и федерациями. Они не боятся участвовать в них, потому что знают, что именно эти соревнования и создаются для новичков с нулевым рейтингом, – на таких турнирах они начинают набирать свой первый рейтинг.

Для обучающихся второго года обучения наш социальный партнер Шахматная школа «Четыре офицера» проводит тематические шахматные турниры для новичков, а также конкурсы решения шахматных задач. Такие мероприятия благоприятно влияют на повышение уровня игры юных шахматистов. Для более опытных обучающихся 13–15 лет была разработана и внедрена дополнительная общеразвивающая программа «Шахматы. Продвинуты уровень». Программа является очно-заочной и 30 % занятий проводится дистанционно. Апробация прошла на платформе Zoom посредством интернет-технологий в онлайн-режиме. Мастер-класс и занятие проводил педагог высшей категории, тренер по шахматам высшей категории г. ВолгоградаМ. А. Яхтенфельд. Особенность программы заключается в большом объеме практических занятий для достижения обучающихся «беззевкового барьера»– т. е. юный шахматист должен достигнуть такого уровня игры, при котором шахматная позиция воспринимается как единое целое, а простейшие угрозы соперника видны без особых усилий, грубые ошибки (зевки) становятся редчайшим исключением. Таким образом у обучающихся повысился уровень игры, что привело их к достойным результатам на областных очных соревнованиях. Нескольким обучающимся присвоены юношеские разряды, и с каждым участием их разряд повышается.

Данная деятельность дает возможность обучающимся соревноваться с шахматистами других регионов, что позитивно влияет на их спортивный уровень. Традиционными стали уже такие турниры как «Дороги Дружбы», организатором которых является тренер – преподаватель Русской школы

«ABIS» г. Ташкента (Узбекистан) Е. В. Вотинцев. Так наши ребята соревнуются с детьми не только из России, но и из Сирии, Узбекистана, Белоруссии и т. д. СИркутской шахматной федерацией дважды провели квалификационный рейтинговый шахматный турнир, в ходе которого обучающиеся смогли повысить свой рейтинг и получить спортивные разряды.

В 2024 г. педагоги по шахматам г. Усть-Кута уже прошли судейский семинар, в скором времени им будут присвоены категории, и мы уже самостоятельно сможем проводить спортивные мероприятия по Шахматам и присваивать спортивные разряды нашим шахматистам.

На территории Усть-Кутского муниципалитета остро стоял вопрос о нехватке педагогических работников по шахматному образованию. Но благодаря нашим социальным партнерам и проекту «Шахматное сообщество– от игры к стратегии» эта проблема успешно решена.

Библиографический список

1. Семендяева Е. В., Дудичева М. А. Современные тенденции развития дополнительного образования. Личное мнение. URL: https://solncesvet.ru/magazine_work/59046/» (дата обращения: 19.10.2023)
2. Семендяева Е. В., Дудичева М. А. Мотивация и самомотивация ребенка в системе дополнительного образования. URL: https://solncesvet.ru/book_work/59460/ (дата обращения: 06.11.2023)
3. Азы шахмат для дошколят. URL: https://vk.com/myhobiischess (дата обращения: 06.11.2023)



НАПРАВЛЕНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 377.5

Н. А. Карелина

Старший преподаватель кафедры технологий, предпринимательства и методик их преподавания, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, ms.n.karelina@mail.ru

N. A. Karelina

Lecture at the Department of Technology, Entrepreneurship and Teaching Methods, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, ms.n.karelina@mail.ru

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ОТЧЕТНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПО ИТОГАМ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Обобщается опыт проведения отчетной конференции по итогам производственной практики обучающихся в Иркутском техникуме авиастроения и материалообработки. Рассматриваются методические аспекты проведения отчетной конференции, характеризуются основные этапы подготовки и проведения, даются рекомендации и примерные вопросы для диалога со спикерами.

Ключевые слова: отчетная конференция; производственная практика; карьерное моделирование; наставничество.

EXPERIENCE OF ORGANIZING A REPORTING CONFERENCE ON THE RESULTS OF STUDENTS' PRACTICAL TRAINING

The article presents the experience of holding a reporting conference based on the results of practical training for students at the Irkutsk College of Aircraft Engineering and Materials Processing. The author considers the methodological aspects of holding a reporting conference, characterizes the main stages of preparation and organizing such an event, and gives recommendations and sample questions for a dialogue with speakers.

Keywords: reporting conference; practical training; career modeling; mentoring.

Отчетные конференции по результатам производственной практики проводят многие профессиональные образовательные организации. Однако методика подготовки и проведения мероприятия слабо освещена в материалах научных конференций и не представлена как лучшая практика, отсутствуют рабочие сценарии и методические рекомендации по его проведению. Это связано с тем, что данное мероприятие является относительно новым для многих образовательных организаций и требует дополнительного изучения и разработки эффективных методов проведения.

Традиционно производственная практика заканчивается дифференцированным зачетом, для получения которого, обучающемуся необходимо предоставить дневник практики, характеристику и отчёт. Оценку за дифференцированный зачет выставляет руководитель практики от организации с учетом рекомендаций руководителя практики от работодателя. Отчетная конференция в Иркутском техникуме авиастроения и материалообработки (далее – ГАПОУ ИО ИТАМ) по итогам производственной практики проводится в рамках плана проведения мероприятий, направленных на популяризацию федерального проекта «Профессионалитет» в кластере «Машиностроение» Иркутской области.

Существуют некоторые общие принципы, которые могут помочь в подготовке и проведении отчетной конференции:

1. Определение целей и задач конференции. При подготовке к конференции необходимо четко определить, какие цели и задачи должны быть достигнуты в ходе мероприятия. Например, обмен опытом между студентами, оценка результатов практики или обсуждение проблем, возникших во время практики, получение объективной информации об эффективности производственной практики, определение перспектив и направлений её развития.

2. Выбор спикеров и модератора конференции. Важно выбрать опытного модератора, который будет следить за ходом конференции и помогать участникам соблюдать регламент. Традиционно, в качестве спикеров на конференции в ГАПОУ ИО ИТАМ выступают руководители профессиональной образовательной организации, руководителя практики от организации, представители социальных партнеров и студенты выпускного курса. В качестве спикеров из числа студентов выбирают тех, кто показал высокие результаты на производственной практике, получил предложение о трудоустройстве, способных провести рефлексию собственной деятельности и спроектировать собственную карьерную траекторию. Успешность будущего специалиста на рынке труда зависит не только от его личностных качеств и мотивации, не только от уровня подготовленности к профессиональной деятельности, но и от сформированной способности моделировать тактику поведения в профессиональной среде в соответствии со сформировавшимися представлениями о перспективах карьерного развития [3]. Главной целевой аудиторией являются приглашенные студенты третьего курса, задачей которых является проанализировать и принять опыт студентов-выпускников, показавших хорошие результаты на производственной практике.

3. Подготовка программы конференции. Программа должна включать в себя основные этапы мероприятия, а также время для каждого этапа. Вводный этап включает приветствие аудитории, представление спикеров, целевую установку и объяснение формата мероприятия. Основной этап проходит в виде диалога со спикерами. Открывает этап руководитель образовательной организации, который рассказывает о значимости производственной практики, взаимодействии с социальными партнерами, возможностях трудоустройства на учебной и производственной практике. В ходе конференции, студенты-спикеры делятся своими впечатлениями, отвечают на вопросы модератора, работодателей и других участников конференции. Вопросы для спикеров по тематике разбиты на 4 группы: организация практика на предприятии, профессиональные навыки, наставничество и карьерное моделирование (табл.).

Таблица

Вопросы, обсуждаемые на конференции

№	Группа вопросов	Вопросы
1	Организация практики на предприятии	– *Как вас встретили в организации?* – *Какие условия для проживания предоставили?* – *Довольны ли вы местом прохождения практики и организацией практики?* – *Был ли вводный инструктаж, знакомство с рабочим местом, коллегами?* – *Сколько длился адаптационный период?* – *Как быстро освоил трудовую дисциплину?* – *Когда вы трудоустроились на предприятие? Почему? Какую должность занимаете?* – *Через какой период времени работодатель предложил трудоустройство?* – *Какая была первая заработная плата и выросла ли она с ростом профессионального мастерства?* – *Как работодатель может улучшить процесс организации и проведения практики?*
2	Профессиональные навыки	– *Через какой период времени начали выполнять реальные производственные задания? Кто помогал? Кто контролировал?* – *Много допускали ошибок? Как исправляли?* – *Каких знаний и умений не хватило для выполнения производственных заданий?* – *Чему научился на предприятии?* – *Какие знания, навыки пригодились в профессиональной деятельности?* – *Совпадает ли ваша база практики с объектом вашего дипломного исследования? Деталь для дипломной работы взята из реального производства? Какие изменения внесли? Упростили или усложнили? Изготавливали деталь на производстве? Чем отличается ТП предприятия и разработанный вами ТП для дипломной работы?*
3	Наставничество	– *Был ли наставник на производстве? Кто он? Какими качествами обладает?* – *Как и чем помог в: выполнении производственных заданий, адаптации, общении с коллективом, нормативными документами?* – *Какими профессиональными навыками овладел на предприятии под руководством наставника?* – *Какую помощь оказал руководитель практики от организации?*
4	Карьерное моделирование	– *Какие планы на ближайшую перспективу?* – *Что вы планируете изучать в ближайшее время? Чему бы вы хотели научиться в будущем?* – *Как вы думаете, успех и карьерный рост – это везение или работа над собой?* – *Что бы вы посоветовали тем людям, которые только начали строить карьеру?* – *Оцените собственную трудовую активность на практике по пятибалльной шкале?* – *Насколько объективно вас оценил работодатель на практике?* – *Хотели бы вы в дальнейшем продолжить свою трудовую деятельность в подразделении предприятия на котором проходили практику?* – *Выразили ли заинтересованность представители предприятия в вас как в специалисте?* – *Кем вы видите себя через 10 лет?* – *Какова ваша самооценка по итогам практики?* – *Как вы видите свою идеальную карьеру?*

Примерные вопросы работодателям и руководителям практики от организации [1]:

– *Каким вы видите идеального практиканта, какими навыками он должен обладать?*

– *Как зависит результат практики от руководителя практики от техникума?*

– *Как подбирают наставников на предприятии? Чему он должен научить своего наставляемого?*

– *Какие рекомендации вы бы дали студентам для улучшения их опыта на практике?*

– *Какие навыки студенты приобрели у вас на предприятии во время практики?*

– *Что первичнее: профессиональные навыки или личностные качества (трудовая дисциплина, профессиональная мобильность, инициативность, любознательность)?*

Заключительный этап конференции – обсуждение выявленных проблем, поиск путей их решения, подведение итогов.

4. Подготовка материалов для участников. Перед началом конференции необходимо предоставить участникам все необходимые материалы (например, презентации, программы практики, дневники практики, отчеты о практике). Студенты-спикеры готовят презентации о базах практики, выполняемой работе на практике.

5. Организация обратной связи. После окончания конференции проводится анкетирование или интервью с участниками для получения обратной связи о мероприятии. Для студентов третьего курса, проводится опрос-рефлексия «Первые три шага, которые мне надо сделать, чтобы добиться успеха на производственной практике и в будущей профессиональной деятельности?». Наиболее часто студенты дают следующие ответы [2]:

– *Определить цель.* Четко понимать то, чего вы хотите достичь за период производственной практики и в будущей профессиональной деятельности.

– *Совершенствовать навыки.* Для достижения цели необходимо постоянно работать над собой, своими умениями и быть открытым к новым знаниям.

– *Брать ответственность.* Ответственный подход к делам и готовность нести ответственность за результаты способствуют достижению поставленной цели.

6. Анализ результатов конференции. После завершения мероприятия следует проанализировать результаты и сделать выводы о том, какие аспекты были успешными, а какие требуют улучшения. Приоритетными направлениями развития практики являются развитие системы наставничества, трудоустройство студентов на период практики, возможность для студентов проявить себя в разных видах деятельности на практике, тесное сотрудниче-

ство наставников на предприятии и руководителей практики от образовательной организации.

В целом проведение отчетной конференции по результатам производственной практики может быть полезным мероприятием для обмена опытом и оценки результатов практики. Для того чтобы оно стало действительно эффективным, необходимо придерживаться методики его проведения и делиться лучшими практиками с другими образовательными организациями.

Библиографический список

1. Бахтигулова Л. Б., Комков Е. Ю., Калашников П. Ф. Организация воспитательной работы в ходе учебной и производственой практики обучающихся технических специальностей системы профессионального образования // Профессиональное образование и общество. 2021. № 4(40). С. 116–121.
2. Карелина Н. А., Рогалева Е. В., Третьякова Л. Р. Реализация наставничества при подготовке студентов организаций среднего профессионального образования Иркутской области к конкурсам и олимпиадам // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2023. № 2. С. 41–47.
3. Тазетдинова Е. Н. Анализ рынка труда как средство оптимизации деятельности организаций профессионального образования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2023. № 5. С. 46–50.

УДК 378.172:616. 1

И. А. Кирилова

Доцент кафедры естественнонаучных дисциплин, кандидат биологических наук, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, kirilova-i@mail.ru

Е. В. Осипова

Профессор кафедры естественнонаучных дисциплин, доктор биологических наук, профессор, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, evosipova2010@yandex.ru

Е. Ю. Борисенко

Доцент кафедры естественнонаучных дисциплин, кандидат биологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, pelikan.65@mail.ru

I. A. Kirilova

Associate Professor of the Department of Natural Sciences, Candidate of Biological Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, kirilova-i@mail.ru

E. V. Osipova

Professor of the Department of Natural Sciences, Doctor of Biological Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, evosipova2010@yandex.ru

E. Y. Borisenko

Associate Professor of the Department of Natural Sciences, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, pelikan.65@mail.ru

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ СТРЕССОВОЙ НАГРУЗКИ НА СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТУЮ СИСТЕМУ СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ДОМИНИРУЮЩЕГО ТИПА ВЕГЕТАТИВНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

Стрессовая нагрузка в ходе учебного процесса негативно влияет на нервную, сердечно-сосудистую (ССС) и иммунную системы учащихся. В ситуации стресса наблюдаются выраженные нарушения вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы, которые проявляются в изменении частоты сердечных сокращений (*ЧСС*), увеличении артериального давления (*АД*) крови и психоэмоционального напряжения. Результаты исследования показали, что среди обследованных студенток преобладала доля лиц с более выраженной активностью симпатического отдела вегетативной нервной системы (ВНС), что составило 53 %. Тогда как в группу с доминированием парасимпатического отдела ВНС вошли 11 % девушек. Баланс между симпатическим и парасимпатическим отделом вегетативной нервной системы выявлен у 36 % обследованных студенток. Установлено, что стрессовая нагрузка в виде промежуточного тестирования спровоцировала у студенток с преобладанием активности симпатического отдела ВНС активацию ССС непосредственно перед прохождением тестирования. При повторном измерении, спустя 30 минут после тестирования, определяемые функциональные характеристики ССС достоверно значимо понизились. В то же время у студенток из группы с выраженной активностью парасимпатического отдела ВНС значения систолического и минутного объема крови были ниже до тестирования, а к концу занятия достоверно значимо повысились. Данная тенденция свидетельствует о быстрой ответной реакции сердечно-сосудистой системы на стрессовое воздействие у студенток с преобладанием активности симпатического отдела вегетативной нервной системы. Рассмотрена необходимость диагностики этих характеристик при обучении студентов педагогической специальности с целью саморегуляции и самонаблюдения.

Ключевые слова: вегетативная нервная система; стрессовая нагрузка; студенты.

ANALYSIS OF THE EFFECT OF STRESS ON CARDIOVASCULAR SYSTEM OF STUDENTS DEPENDING ON THE DOMINANT TYPE OF THE AUTONOMIC NERVOUS SYSTEM

Stress load during the educational process negatively affects the nervous, cardiovascular (CVS) and immune systems of students. In a stress situation, there are pronounced violations of the autonomic regulation of the cardiovascular system, which manifest themselves in changes in heart rate (HR), an increase in blood pressure (BP) and psychoemotional tension. The results of the study showed that among the surveyed students, the proportion of people with more pronounced activity of the sympathetic department of the autonomic nervous system (ANS) prevailed and amounted to 53 %, while 11 % of girls entered the group with the dominance of the parasympathetic department of the ANS. The balance between the sympathetic and parasympathetic departments of the autonomic nervous system was revealed in 36 % of the surveyed students. It was found that the stress load in the form of intermediate testing provoked the activation of the CCC in female students with a predominance of activity of the sympathetic department of the ANS immediately before taking the test. Upon repeated measurement, 30 minutes after testing, the determined functional characteristics of the CCC decreased significantly. At the same time, in students from the group with pronounced activity of the parasympathetic department of the ANS, the values of systolic and minute blood volume were lower before testing, and by the end of the lesson they significantly increased. This trend indicates a rapid response of the cardiovascular system to stress in female students with a predominance of activity of the sympathetic department of the autonomic nervous system. The authors considered the necessity of diagnosing these characteristics when teaching students majoring in pedagogics for the purpose of self-regulation and self-observation.

Keywords: autonomic nervous system; stress load; students.

Вегетативная нервная система (ВНС) обеспечивает постоянство внутренней среды при различных воздействиях на организм. Она непроизвольно регулирует работу внутренних органов и кровеносных сосудов. Выделяют три типа вегетативной регуляции (тонуса): симпатикотония, нормотония и ваготония [2, с. 41]. Симпатикотония характеризуется преобладанием тонуса симпатической нервной системы, ваготония – парасимпатической нервной системы, нормотония – балансом между симпатической и парасимпатической системами.

Известно, что стресс оказывает негативное влияние на нервную, сердечно-сосудистую и иммунную системы учащихся [3]. Согласно российским и зарубежным исследованиям, в ситуации стресса наблюдаются выраженные нарушения вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы (ССС), которые проявляются в повышении частоты сердечных сокращений (ЧСС), увеличении артериального давления крови (АД) и психоэмоционального напряжения [4]. У студентов к концу обучения в вузе снижается тонус парасимпатического отдела вегетативной нервной системы, что является следствием напряжения регуляторных систем [1].

Представленные результаты исследования и методика их проведения позволят научить студентов приемам самонаблюдения в данном направлении и способности управлять собственной социально-педагогической адаптацией при решении профессиональных задач.

Цель исследования: установление взаимосвязи между стрессовой учебной нагрузкой и показателями гемодинамики в зависимости от исходного вегетативного тонуса у студенток первого курса Педагогического института.

Материалы и методы. Обследованы студентки первого курса Педагогического института Иркутского государственного университета. В исследовании принимали участие 120 девушек в возрасте от 17 до 20 лет.

У студенток определили тип вегетативной нервной системы. Наиболее доступным показателем оценки тонуса вегетативной нервной системы является вегетативный индекс, или индекс Кердо (ВИК), который характеризует преобладание симпатического или парасимпатического тонуса ВНС.

Индекс Кердо (ВИК) рассчитывали по следующей формуле:

$$ВИК = (1 – ДАД / ЧСС) \cdot 100\ \%$$

ДАД – диастолическое артериальное давление, мм рт. ст., *ЧСС* – частота сердечных сокращений, уд/мин. [5].

При нормотонии Индекс Кердо равняется 0. Если коэффициент положительный, то преобладают симпатические влияния, если отрицательный – парасимпатические.

Определение артериального давления крови и частоты сердечных сокращений осуществляли с помощью автоматического тонометра фирмы OMRON. Критерии установления границ нормального артериального давления и частоты сердечных сокращений базировались на рекомендациях учебного пособия [5]. Артериальное давление крови и частоту сердечных сокращений измеряли на учебном занятии в день выполнения промежуточного тестирования, непосредственно после информирования студентов о начале тестирования (с целью создания стрессовой ситуации). В конце занятия измерения проводили повторно.

Далее приведены расчеты показателей сердечно-сосудистой системы, которые определяли по приведенным ниже формулам:

пульсовое артериальное давление (*ПД*, мм рт. ст.):

$$ПД = САД\text{-}ДАД,$$

где *САД* – систолическое артериальное давление, мм рт. ст. ; *ДАД* – диастолическое артериальное давление мм рт. ст. ;

среднединамическое давление (*СДД,* мм рт. ст.*)*:

$$СДД = (САД\text{-}ДАД) \cdot 0{,}42 + ДАД,$$

где *САД* – систолическое артериальное давление, мм рт. ст. ; *ДАД* – диастолическое артериальное давление, мм рт. ст. ;

систолический объем крови (*СО*, мл):

$$СО = [(101 + 0{,}5 \cdot ПД) – (0{,}6 \cdot ДАД)] – 0{,}6 \cdot А,$$

где *ПД* – пульсовое давление, мм рт. ст. ; *ДАД* – диастолическое давление, мм рт. ст. ; *А* – возраст испытуемого (полный в годах);

величину минутного объема крови (*МОК*, л/мин):

$$МОК = СО \cdot ЧСС,$$

где *СО* – систолический объем, мл; *ЧСС* – частота сердечных сокращений, уд/мин.

Статистическую обработку полученных данных проводили с использованием известных статистических методов и прикладных программ Statistica 6. 0 Stat-Soft Inc., США. Оценку различий количественных показателей в изучаемых группах проводили параметрическими (вычисление M-взвешенной средней арифметической, среднеквадратичного отклонения (σ), достоверности различий средних величин по t-критерию Стьюдента. Достоверными считали различия при $p<0,05$.

Результаты исследования. Результаты исследования показали, что среди обследованных студенток первого курса, согласно значениям индекса Кердо, преобладала группа девушек с более выраженной активностью симпатического отдела вегетативной нервной системы (53 %). Тогда как доля студенток с преобладающим парасимпатическим отделом вегетативной нервной системы составила 11 %, группу обследованных с нормотонией – 36 % девушек.

Общим проявлением на стрессовое воздействие, которым в данном случае являлась ситуация промежуточного тестирования, со стороны сердечно-сосудистой системы считается увеличение характеристик, характеризующих активность симпатического отдела вегетативной нервной системой. Исследуемые показатели оценивали у студенток после объявления о предстоящем тестировании и спустя 30 мин после выполнения теста. Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица

Реакция сердечно-сосудистой системы на стрессовую нагрузку у девушек в зависимости от тонуса вегетативной нервной системы (до и после промежуточного тестирования)

Показатели	Тип вегетативной нервной системы					
	Симпатотоники N = 63			Ваготоники N = 13		
	До M±σ	После M±σ	P_{St}	До M± σ	После M± σ	P_{St}
Систолическое артериальное давление (САД), мм рт. ст.	115,43±10,87	108,00±8,76	**0,000**	116,23±8,86	112,08±8,69	0,239
Диастолическое артериальное давление (САД), мм рт. ст.	70,37±7,09	69,95±6,50	0,733	76,15±5,93	73,85±6,88	0,369
Частота сердечных сокращений (ЧСС), уд. /мин.	90,46±10,29	86,13±10,29	**0,019**	63,92±5,62	64,77±6,55	0,727
Пульсовое давление (ПД), мм рт. ст.	45,06±10,16	38,05±8,16	**0,000**	40,08±7,19	38,23±9,14	0,572
Систолический объем крови (СО), мл	70,51±7,38	54,95±7,66	**0,000**	64,55±5,30	70,96±5,17	**0,005**
Минутный объем крови (МОК), л/мин	6,35±0,768	4,69±0,49	**0,000**	4,12±0,44	4,57±0,32	**0,007**
Среднее динамическое давление (СДД), мм рт. ст.	89,29±7,32	85,93±6,37	**0,007**	92,99±6,38	89,90±6,23	0,225

Примечание: P_{St}– коэффициент достоверности Стьюдента, N – количество студентов, M – значение показателя, σ– отклонение от среднего значения.

Установлено, что у обследованных девушек перед началом тестирования характеристики *САД* были выше, чем спустя 30 мин после окончания тестирования. Однако достоверно значимые различия выявлены только в группе лиц с преобладанием активности симпатического отдела ВНС. В этой группе установлены более высокие средние значения *САД* (115,43±10,87 мм рт. ст.) до начала тестирования и его снижение до 108,00±8,76 мм рт. ст. в конце исследования (P_{St} = 0,000).

Кроме того, в группе симпатотоников регистрировали достоверно значимо более высокие значения *ЧСС* до начала тестирования (90,46±10,29 уд. мин) (P_{St} = 0,01*9*), что свидетельствует об учащении пульса в период стрессовой ситуации и последующего его снижения в среднем до 86,13±10,29 уд. мин. В группе девушек ваготоников характеристики данного показателя не изменялись после тестирования.

Определение пульсового давления косвенно отражает объем поступающей крови в аорту. Установлено, что у студенток с преобладающей активностью симпатического отдела ВНС с высокой степенью достоверности ПД было выше до начала тестирования и составило 45,06±10,16 мм рт. ст., а после снизилось до 38,05±8,16 мм рт. ст. (P_{St} = 0,000).

Характеристики систолического объема крови у симпатотоников достоверно значимо были повышены в условиях стрессовой умственной нагрузки с последующим снижением с 70,51±7,38 до 54,95±7,66 мл, соответственно (P_{St} = 0,000). В то же время в группе ваготоников наблюдали противоположную тенденцию, что подтверждается увеличением СО с 64,55±5,30 мл до 70,96±5,17 мл, соответственно (P_{St} = 0,005). Сравнительный анализ характеристик СО девушек с различным типом вегетативной нервной системы показал, что более быстрая реакция функциональных систем организма на стрессовую ситуацию отмечена у девушек симпатотоников по сравнению с девушками, у которых установлена большая активность парасимпатического отдела ВНС.

Значения минутного объема крови у студенток-симпатотоников достоверно значимо были выше в условиях стресса (6,35±0,768 л/мин) по сравнению с повторным измерением (4,69±0,49 л/мин) (P_{St} = 0,000). Как известно, *МОК* свидетельствует об объеме крови, который выбрасывается в аорту за минуту работы сердца. У ваготоников данный показатель был ниже до начала тестирования (4,12±0,44 л/мин), а в конце исследования повысился (4,57±0,32 л/ин) (P_{St} = 0,007).

Уровень *СДД* у группы симпатотоников был достоверно значимо выше при первом измерении по сравнению со вторым (89,29±7,32 и 85,93±6,37 мм рт. ст., соответственно) (P_{St} = 0,007).

Следует отметить, что в группе студенток с нормотонией (балансом между симпатической и парасимпатической системами) достоверно значимых различий между показателями сердечно-сосудистой системы до и после

тестирования не выявлено, что свидетельствует о стабильном психоэмоциональном состоянии девушек, составляющих эту группу.

Диагностика и мониторинг позволят осуществить фасилитацию образовательного процесса студентов педагогических профилей и создать условия для улучшения психического и соматического здоровья.

Выводы

1. Стрессовая нагрузка в виде учебного тестирования у студенток симпатотоников (53 %) вызывала достоверное повышение характеристик таких функциональных показателей сердечно-сосудистой системы, как *САД, ЧСС, ПД, СО, МОК*, что можно расценивать как высокий риск негативного влияния исследуемого фактора на состояние ССС.

2. Для студенток-ваготоников (11 %) характерно достоверно значимое увеличение *СО* и *МОК* спустя 30 минут после проведенного тестирования, при отсутствии изменений всех остальных исследованных характеристик, что может свидетельствовать об их большей адаптивной пластичности при действии стресса в процессе проведения тестирования.

3. В группе студенток с нормотонией (баланс между симпатической и парасимпатической системами) (36 %) достоверно значимых различий между характеристиками показателей ССС до и после проведения тестирования не выявлено,

Библиографический список

1. Корепанов А. Л., Моторная С. Е. Динамика вегетативного гомеостаза студентов в ходе обучения в университете // Психология. Гуманитарно-педагогическое образование. 2019. № 2. С. 211–216.
2. Морозова Д. О., Патурова И. Г., Гагарина И. А. Взаимосвязь состояния вегетативной нервной системы и уровня стресса у студентов Кировского ГМУ // Вятский медицинский вестник. 2022. № 3 (75). С. 41–44.
3. Спицин А. П., Княжев И. С., Резцов О. В. Комплексная оценка сердечно-сосудистой системы студентов младших курсов во время сдачи экзаменов // Вятский медицинский вестник. 2020. № 4 (68). С. 33–37.
4. Спицин А. П., Першина Т. А. Особенности гемодинамики у студентов с разным уровнем эмоционального баланса в зависимости от типа ВНС // Ульяновский медико-биолгический журнал. 2017. № 4. С. 146–153.
5. Физиология человека и животных : учеб.-метод. пособие / сост. Е. В. Осипова. Иркутск. 2017. 238 с.

УДК 378.16+37.022

П. С. Ломаско

Доцент кафедры информатики и информационных технологий в образовании,
кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, lomasko@kspu.ru

P. S. Lomasko

Associate Professor at the Department of Computer Science and Information Technologies in Education, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, lomasko@kspu.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ОНЛАЙН-КУРСОВ ДЛЯ БУДУЩИХ И РАБОТАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ПРИКЛАДНЫМ ЦИФРОВЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ НА ОСНОВЕ СМАРТ-ПОДХОДА

Работа посвящена исследованию особенностей разработки онлайн-курсов по прикладным цифровым технологиям с использованием смарт-подхода. Рассматриваются ключевые аспекты проектирования и реализации таких курсов, включая трансформацию образовательной платформы, адаптивное проектирование учебных материалов и гибкую реализацию учебного процесса. Особое внимание уделяется способам повышения результативности обучения и удовлетворенности обучающихся при оптимизации трудозатрат.

Ключевые слова: онлайн-курсы; прикладные цифровые технологии; смарт-подход; персонификация обучения; цифровая трансформация педагогического образования.

SPECIFICS OF DEVELOPING ONLINE COURSES FOR FUTURE AND WORKING TEACHERS ON APPLIED DIGITAL TECHNOLOGIES BASED ON A SMART APPROACH

The paper is devoted to the study of the specifics of developing online courses on applied digital technologies using the smart approach. The key aspects of the design and implementation of such courses are considered, including the transformation of the educational platform, adaptive design of educational materials and flexible implementation of the educational process. Special attention is paid to the ways of improving learning performance and student satisfaction while optimizing labor costs.

Keywords: online courses; applied digital technologies; smart approach; personification of learning; digital transformation of teacher training.

Современная эпоха характеризуется стремительным развитием цифровых технологий, которые проникают во все сферы жизни общества, включая образование. Этот процесс, известный как цифровая трансформация, ставит перед системой образования новые вызовы и задачи. Одной из ключевых проблем становится подготовка педагогических кадров, способных эффективно использовать прикладные цифровые технологии в своей профессиональной деятельности. Как отмечает академик И. В. Роберт, развитие цифровых технологий и их активное внедрение в образовательный процесс приводит к фундаментальным изменениям в системе образования, затрагивающим все ее компоненты: цели, содержание, организационные формы и методы обучения [12, с. 67]. В этих условиях особую актуальность приобретает поиск эффективных подходов к подготовке педагогов, способных успешно работать в цифровой образовательной среде.

Одним из перспективных направлений в этой области является применение смарт-подхода, основанного на идеях смарт-образования. Согласно В. И. Баринову [1, с. 54], смарт-образование представляет собой инновационную адаптивную модель организации учебного процесса, нацеленную на создание всеобъемлющей образовательной экосистемы. Эта концепция основывается на интеграции передовых интеллектуальных технологий, что позволяет формировать у обучающихся и педагогов высокую степень гибкости мышления и поведения. Такой подход особенно актуален в условиях стремительно меняющегося мира, где способность быстро приспосабливаться к новым реалиям становится ключевым фактором успешного развития личности и общества в целом. Смарт-образование, таким образом, не только отвечает текущим потребностям, но и работает на перспективу, подготавливая участников образовательного процесса к вызовам будущего. В контексте обучения педагогов прикладным цифровым технологиям смарт-подход может рассматриваться как основа для создания гибкой, адаптивной и высокотехнологичной образовательной среды.

Смарт-подход к проектированию и реализации онлайн-курсов представляет собой концепцию, призванную учесть специфику обучения педагогов прикладным цифровым технологиям и обеспечить высокое качество образовательного процесса. Данный подход основывается на принципах гибкости, адаптивности, вариативности и технологичности, что особенно важно при работе с IT как динамично развивающейся областью знаний [3]. При реализации смарт-подхода в подготовке педагогов целесообразно опираться на современные модели интеграции технологий в образовательный процесс, такие как SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) и TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). В подкреплении данного тезиса можно указать, что, например, А. Ю. Уваров отмечает, что модель SAMR позволяет педагогам осмыслить различные уровни использования цифровых технологий в образовательном процессе: от простой замены традиционных инструментов цифровыми аналогами до полного переосмысления и трансформации образовательных задач [13, с. 32]. Модель TPACK, в свою очередь, акцентирует внимание на взаимосвязи технологических, педагогических и предметных знаний, необходимых педагогу для эффективного применения цифровых технологий в обучении. Профессор Е. Д. Патаракин делает акцент [11, с. 87] на важности интеграции этих трех компонентов в процессе подготовки педагогов к работе в цифровой образовательной среде.

Одной из ключевых особенностей разработки онлайн-курсов по прикладным цифровым технологиям на основе смарт-подхода является трансформация образовательной платформы (рис. 1). Это подразумевает не просто использование готовой системы управления обучением (LMS), а ее целенаправленную модификацию и расширение функциональности для создания полноценной смарт-среды обучения [1].



Рис. 1. Ключевые составляющие смарт-подхода

Важным аспектом реализации смарт-подхода является его ориентация на формирование у педагогов компетенций в области педагогического дизайна, что содержательно отражено в упомянутой выше модели TPACK (рис. 2). Л. С. Носова, Е. А. Леонова и А. А. Рузаков пишут в [10, с. 23] о том, что в условиях цифровизации образования педагоги должны не только владеть отдельными цифровыми инструментами, но и уметь проектировать целостную цифровую образовательную среду, создавать эффективный цифровой контент, разрабатывать онлайн-курсы и электронные образовательные ресурсы.

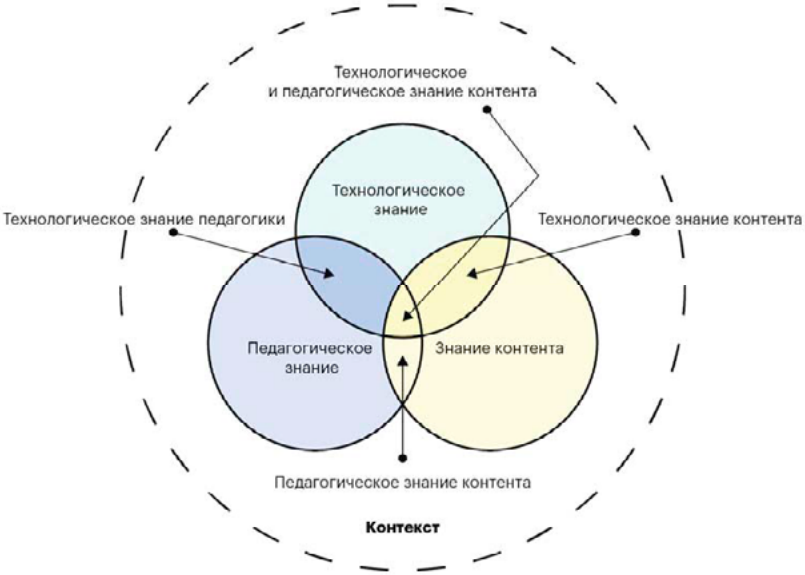


Рис. 2. Сущность модели TRACK

Смарт-подход к обучению педагогов прикладным цифровым технологиям предполагает комплексную трансформацию образовательной платформы. В. И. Блинов и его коллеги [2, с. 11] предлагают рассматривать такую трансформацию как создание «цифровой дидактической среды», которая обеспечивает персонализацию обучения, адаптивность образовательного процесса и интеграцию различных цифровых инструментов и ресурсов.

Важнейшим принципом смарт-подхода является персонификация обучения. Она предполагает учет индивидуальных особенностей, потребностей и профессионального опыта каждого педагога при проектировании образовательного процесса. В частности, персонификация в контексте цифровой трансформации образования позволяет создавать индивидуальные образовательные траектории, учитывающие не только уровень подготовки, но и когнитивные особенности, стиль обучения и профессиональные интересы педагогов [8, с. 43].

Для реализации персонифицированного обучения в рамках смарт-подхода используются различные технологии, в том числе адаптивное обучение на основе искусственного интеллекта, предоставление вариативных форм представления учебных материалов с учетом когнитивных стилей обучающихся. И. О. Котлярова [9, с. 76] подчеркивает, что использование технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе позволяет не только адаптировать содержание обучения под индивидуальные потребности педагогов, но и прогнозировать их образовательные результаты, предоставляя своевременную поддержку и рекомендации. Поэтому особое внимание при подготовке педагогов по прикладным цифровым технологиям на основе смарт-подхода уделяется педагогическому проектированию. Так В. И. Колыхматов рассматривает педагогическое проектирование в контексте цифровизации образования [7, с. 92] как ключевую компетенцию современного педагога, позволяющую создавать эффективные цифровые образовательные ресурсы и среды.

При реализации смарт-подхода (рис. 3) в обучении педагогов прикладным цифровым технологиям важно обеспечить гибкость образовательного процесса. Это достигается за счет предоставления возможности выбора времени освоения материала, обеспечения повсеместности обучения (независимость от платформ, поддержка мобильных устройств), а также использования различных режимов взаимодействия. Ведь сегодня гибкость образовательного процесса в цифровой среде является одним из ключевых факторов, обеспечивающих эффективность обучения взрослых, в том числе педагогов [6, с. 62].

Адаптивность обучения в рамках смарт-подхода реализуется через дифференцированное представление содержания в зависимости от запроса и уровня подготовки обучающихся, учет когнитивных стилей, персонификацию контента. При этом адаптивность образовательного процесса в цифровой среде позволяет не только учитывать индивидуальные особенности обучающихся, но и развивать у них навыки самоорганизации и саморегуляции,

необходимые для успешной работы в условиях цифровой трансформации образования [4, с. 134]. Ещё одной из ключевых особенностей здесь является акцент на формировании метакогнитивных навыков и способности к самообучению. В быстро меняющейся сфере цифровых технологий особенно важно научить обучающихся самостоятельно осваивать новые инструменты и методы. Для этого в курс необходимо включать задания на самостоятельный поиск и анализ информации, рефлексию собственного процесса обучения.

Вариативность обеспечивается за счет применения принципа «минимакса», использования многообразия средств обучения (видео, текст, аудио, 3D, интерактив, AR, VR, чек-листы, симуляторы и пр.), а также ориентации на достижение результатов с использованием таксономических дескрипторов. Что потенциально позволяет учитывать различные стили восприятия информации и способствует более глубокому пониманию изучаемых концепций [5, с. 95].

Технологичность смарт-подхода проявляется в использовании современного педагогического менеджмента, реализации компетентностно-ориентированного (CBL) и проблемно-ориентированного обучения (PBL), а также применении эффективных педагогических технологий. В. И. Блинов, И. С. Сергеев и Е. Ю. Есенина считают [2, с. 18], что технологичность образовательного процесса в условиях цифровизации предполагает не только использование современных цифровых инструментов, но и трансформацию педагогических подходов, методов и форм организации обучения.

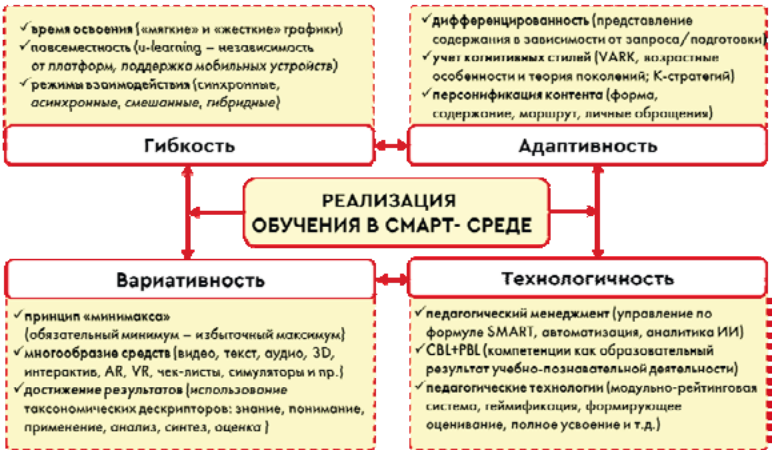


Рис. 3. Особенности реализации обучения в смарт-среде

В заключение стоит отметить, что разработка онлайн-курсов по прикладным цифровым технологиям на основе смарт-подхода – это комплексная задача, требующая учета множества факторов. Ключевыми особенностями являются адаптивность и персонализация обучения, интеграция передовых

педагогических технологий, обеспечение высокой интерактивности и практико-ориентированности, а также постоянное обновление содержания курса в соответствии с развитием технологий. Предполагается, что такой комплексный подход, учитывающий все эти аспекты, позволяет создать эффективные онлайн-курсы по прикладным цифровым технологиям, которые могут использовать в режимах смешанного обучения в педагогическом вузе или в режиме асинхронного онлайн-обучения при реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров.

Но также нужно учитывать, что реализация смарт-подхода требует комплексной трансформации образовательной среды, применения современных технологий обучения и методики выявления индивидуальных особенностей и потребностей целевого контингента. Важным направлением также является дальнейшее изучение возможностей интеграции смарт-подхода с другими инновационными педагогическими концепциями и технологиями, что позволит создать целостную систему подготовки педагогов, отвечающую вызовам цифровой эпохи.

Библиографический список

1. Баринов В. И. Смарт-образование в контексте современной смарт-культуры: дис... . кандидат культурологии. Рязань, 2023. 186 с. URL: https://disser. spbu.ru/files/2023/disser_barinov. pdf (дата обращения: 02.09.2024).
2. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Концепция прогнозирования развития системы подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена //Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12, № 2 (57). С. 6–30.
3. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. М. : Перо, 2019. 71 с.
4. Борисова Е. В. Гибридное обучение – шаг в сторону цифровой педагогики // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2018. № . 2. С. 121–126.
5. Вербицкая Н. О. Цифровая трансформация непрерывного образования: новый виток развития нейропедагогики // Вестник Южноуральского государственного университета. Серия: образование. Педагогические науки. 2019. Т. 11, № 3. С. 6–20.
6. Каракозов С. Д., Уваров А. Ю. Успешная информатизация = трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде // Проблемы современного образования. 2016. № 2. С. 7–19.
7. Колыхматов В. И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования //Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2019. № 8 (174). С. 91–95.
8. Кондаков А. М., Коростылева А. А. Цифровое образование: от школы для всех к школе для каждого // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2019. Т. 16, № 4. С. 295–307.
9. Котлярова И. О. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022. Т. 14, № 3. С. 69–82.
10. Носова Л. С., Леонова Е. А., Рузаков А. А. Модель цифровой культуры будущих педагогов в условиях цифровизации образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 4. С. 134–154.
11. Патаракин Е. Д. Использование викиграмм для поддержки совместной сетевой деятельности // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16, № 2. С. 85–108.
12. Роберт И. В. Развитие информатизации образования на основе цифровых технологий: интеллектуализация процесса обучения, возможные негативные последствия // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. № 4 (30). С. 65–71.
13. Уваров А. Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. М. : Издат. дом ГУ ВШЭ, 2018. 168 с.

УДК 377.112.4

С. А. Мазниченко

Методист, Симферопольский колледж сферы обслуживания и дизайна, г. Симферополь, svetlana.maznichenko1998@gmail.com

S. A. Maznichenko

Methodist, Simferopol College of Service and Design, Simferopol, svetlana.maznichenko1998@ gmail.com

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

Рассмотрена методология диагностики профессиональных дефицитов, а также предложены рекомендации по их устранению. Диагностика профессиональных дефицитов в образовательной сфере играет важную роль не только в развитии отдельных педагогов, но и в повышении эффективности образовательных учреждений в целом. Понимание текущих проблем и необходимости улучшения навыков помогает создать более благоприятные условия для обучающихся и повысить качество образования.

Ключевые слова: профессиональные дефициты; диагностика; анкета; профессиональный стандарт; трудовые функции.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL DEFICIENCIES OF TEACHING STAFF AND MANAGEMENT PERSONNEL

The article examines the methodology for diagnosing professional deficiencies, and offers recommendations for their elimination. Diagnostics of professional deficiencies in the educational sphere plays an important role not only in the development of teachers, but also in increasing the efficiency of educational institutions as a whole. Understanding current challenges and the need to improve skills helps to create a better learning environment for students and improve the quality of education.

Keywords: professional deficiencies; diagnostics; questionnaire; professional standard; labor functions.

В современных условиях образовательного процесса в Российской Федерации особое внимание уделяется качеству подготовки педагогов и управленческих кадров. Профессиональные дефициты данных категорий работников могут негативно сказываться на эффективности учебного процесса и развитии образовательных учреждений. Поэтому очень важно разработать и реализовать диагностические методики, которые помогут выявлять и устранять данные дефициты.

Процесс диагностики направлен на получение целостной информации о состоянии профессиональных компетенций работников, их слабых и сильных сторонах, а также на определение путей для дальнейшего профессионального роста.

Профессиональные дефициты представляют собой недостаточное развитие профессиональных компетенций педагогических работников, вызы-

вающее типичные затруднения в реализации определенных трудовых задач. Профессиональные дефициты наблюдаются у педагогических работников не зависимо от пола, возраста, стажа работы, квалификационной категории, уровня образования и тд [1].

Профессиональные дефициты могут проявляться в различных формах и могут быть обусловлены многими факторами, включая:

– Отсутствие актуальных знаний о современных методах преподавания.

– Неспособность адаптироваться к изменениям в педагогической среде.

– Нехватка управленческих навыков для эффективной деятельности в образовательном учреждении [4].

Существует множество методических подходов, используемых для диагностики профессиональных дефицитов педагогов. Основные из них включают:

1. Анализ профессиональной деятельности

Анализ профессиональной деятельности работников позволяет достичь понимания их уровня компетенций и выявить конкретные области, где существуют проблемы. Это может включать изучение педагогических практик, оценку учебных планов и программ, а также сбор отзывов от студентов и коллег.

Важно, чтобы анализ был системным и комплексным, учитывающим как качественные, так и количественные аспекты. На основе полученных данных можно разрабатывать рекомендации для повышения квалификации работников.

2. Тестирование и анкетирование

Использование тестов и анкет позволяет собрать информацию о знаниях и навыках педагогических работников и управленческих кадров. Это может включать как стандартные профессиональные тесты, так и специализированные анкеты, которые помогают выявить индивидуальные проблемы и потребности.

Важно, чтобы тесты были валидными и надежными, что обеспечивает достоверность полученных результатов. Также рекомендуется проводить данное исследование анонимно, чтобы повысить уровень откровенности у респондентов.

3. Профессиональная характеристика

Создание профессиональной характеристики работников является еще одним эффективным методом диагностики. Данный подход позволяет проанализировать индивидуальные качества и характеристики. Для этого могут использоваться специальные формы, включающие параметры, такие как мотивация, коммуникабельность, умение работать в команде и другие важные аспекты [3].

Не только педагоги сталкиваются с профессиональными дефицитами. Управленческие кадры также требуют внимательного анализа своих навыков. Некоторые из основных проблем включают:

1. Нехватка стратегического мышления

Эффективное управление образовательной организацией требует от управленцев способности мыслить стратегически, планировать на длительный срок и адаптировать планы к изменяющимся условиям.

2. Слабая финансовая грамотность

Управление бюджетом освежается на знании финансовых аспектов. Нехватка финансовой грамотности может привести к неправильному распределению ресурсов и недостатку финансирования образовательных программ.

3. Ограниченные навыки в области HR-менеджмента

Управление персоналом – это важная часть работы директора или заведующего образовательным учреждением. Нехватка опыта в этой области может привести к высокой текучести кадров и проблемам с мотивацией сотрудников [5, с. 198].

Устранение дефицитов – следующий логичный шаг после их диагностики. Существуют различные подходы к повышению квалификации педагогов и управленческих кадров. Подходы могут быть как индивидуальными, так и коллективными. Одним из эффективных методов является организация курсов повышения квалификации. Эти курсы могут быть как краткосрочными, так и долгосрочными. Главное – они должны быть ориентированы на актуальные потребности педагогов и управленцев. Еще одним эффективным инструментом могут стать менторские программы, где более опытные специалисты оказывают поддержку и помощь менее опытным коллегам. Это не только способствует передаче знаний, но и создает атмосферу сотрудничества в коллективе. Коучинг также становится популярным методом повышения квалификации. Он помогает педагогам и управленцам лучше понять свои сильные и слабые стороны, а также разработать план саморазвития.

При разработке программ важно учитывать потребности самих работников, а также специфические требования образовательного учреждения и рынка труда. Это позволит сделать программы более целенаправленными и эффективными [2].

Одним из ключевых аспектов диагностики профессиональных дефицитов является их внедрение в систему управления образовательным учреждением. Не достаточно просто выявить дефициты; важно предпринять действия, направленные на их устранение. Это может включать:

– Регулярное обновление учебных планов и программ.

– Внедрение новых методик преподавания.

– Поддержку и мотивацию работников к профессиональному развитию.

Для успешной реализации данных действий необходимо странствование на уровне руководства образовательного учреждения, которое должно быть заинтересовано в повышении качества образования и профессиональной подготовки кадров.

После внедрения диагностических методов и профессиональных программ важно регулярно осуществлять оценку их эффективности. Это позволит понять, насколько успешно были решены выявленные проблемы, и скорректировать действия в случае необходимости.

Оценка может включать в себя как количественные, так и качественные исследования, такие как:

– Сравнение результатов тестирования до и после профессионального развития.

– Опросы и интервью с педагогами и административным персоналом.

– Анализ успеваемости обучающихся и общего климата в образовательном учреждении.

Эти действия помогут создать более качественное и эффективное образовательное пространство, в котором будут учитываться потребности и особенности всех участников процесса.

Методическая диагностика профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий системного подхода и применения различных методических инструментов. Выявление и устранение профессиональных дефицитов необходимо для повышения качества образования и развития учебных заведений.

Библиографический список

1. Вороткова И. Ю., Усачева А. В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2022. № 2. С. 105–112.
2. Лопанова Е. В. Методологические подходы к организации повышения квалификации педагогов // Вестник ВятГУ. 2009. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-organizatsii-povysheniya kvalifikatsii-pedagogov (дата обращения: 10.09.2024).
3. Типология профессиональных дефицитов учителей Красноярского края / Л. А. Новопашина, Е. Г. Григорьева, Д. В. Кузина, Ю. А. Черкасова // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2021. № 4 (58). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-professionalnyh-defitsitov-uchiteley-krasnoyarskogo-kraya (дата обращения: 14.09.2024).
4. Факторы связи профессиональных дфицитов учителей с результатами обучения школьников / Л. А. Новопашина, Е. Г. Григорьева, Д. В. Кузина, Ю. А. Черкасова // Вестник НГПУ. 2021. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-svyazi-professionalnyh-defitsitov-uchiteley-s-rezultatami-obucheniya-shkolnikov (дата обращения: 13.09.2024).
5. Токарева Ю. А., Гаспарович Е. О. Гаспарович Управление профессиональными компетенциями : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2021. 327 с.

УДК 1174

З. Л. Подзноева

Преподаватель, Симферопольский колледж сферы обслуживания и дизайна, г. Симферополь, zarema.podznoeva@gmail.com

Z. L. Podznoeva

Teacher, Simferopol College of Service and Design, Simferopol, zarema.podznoeva@gmail.com

КОНЦЕПЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

На ежегодном Всекрымском фестивале «Фантазии без границ» в рамках профориентационной работы колледжа проводится показ моделей одежды из нетрадиционного материала.

Ключевые слова: экологическое образование; этика; культура.

THE CONCEPT OF ENVIRONMENTAL CULTURE AND EDUCATION IN VOCATIONAL TRAINING

The annual All-Crimean Festival named Fantasies without Borders holds a fashion show of clothes made of non-traditional materials as part of career guidance work of the college.

Keywords: environmental education; ethics; culture.

На сегодняшний день экологические проблемы глобального масштаба представляют собой социально-экологическую картину всего общества. Поэтому продуктивность решения вопросов зависит не только от инновационной техники, технологий, но и от всеобщего экологического образования, прежде всего молодежи. Для решения экологических проблем задействованы федеральные, региональные и муниципальные уровни.

В нашей стране идея экологического образования подкреплена Федеральным законом «Об охране окружающей среды» [3] от 10.01.2002 № 7-ФЗ, ред. 29.12.2015 в частности в главе XIII. Основы формирования экологической культуры, ст. 71. гласит: «Всеобщность и комплексность экологического образования, обозначено, что в целях повышения экологической культуры общества и профессиональной подготовки специалистов в области охраны окружающей среды устанавливается «система всеобщего и комплексного экологического образования, включающая в себя общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование, дополнительное профессиональное образование специалистов, а также распространение экологических знаний, в том числе через средства массовой информации, музеи, библиотеки, учреждения культуры, природоохранные учреждения, организации спорта и туризма».

Поэтому экологическое образование рассматривается в современном мире как социально-педагогическая проблема, которую необходимо решать посредством обучения на основе современных знаний об экологии и прежде всего студенческую молодежь, как будущих конкурентоспособных специалистов.

Под экологическим образованием [1; 2] понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально – природной среде и здоровью.

В свою очередь, целью экологического образования является становление экологической культуры личности и общества как совокупность практического и духовного опыта взаимодействия человечества с природой, обеспечивающего выживание и развитие [1; 2].

Из вышесказанного приведу пример учебно-воспитательной работы в Симферопольском колледже сферы обслуживания и дизайна. Образовательная деятельность направлена на формирование социальных ключевых компетентностей личности, в содержание которых входят аспекты, отражающие умение человека гармонично выстраивать свои отношения с окружающим миром – природой и социумом, осознавать свою ответственность за поведение и образ жизни.

Обучающая система колледжа, направленная на формирование экологической культуры студентов, включает в себя три уровня:

- **первый уровень** – образовательный (изучение вопросов экологии в таких учебных дисциплинах как: «Обществознание», «Биология», «Анатомия и физиология человека»,,«Химия», «География», «БЖД»). Экологическое образование осуществляется в разных формах: на классных часах, лекториях, лабораторно-практических занятиях и научно-практических конференциях;
- **второй уровень** – исследовательский. Предполагает самостоятельное изучение студентами вопросов экологии через написание докладов, рефератов, выполнение творческих и проектных работ;
- **третий уровень** – практический. Участие студентов в муниципальных, региональных конкурсах, акциях, экологических субботниках и т. д.

Так, в рамках профориентационной работы в день открытых дверей в колледже проходит ежегодный показ моделей одежды из нетрадиционного материала – Всекрымский фестиваль «Фантазии без границ» под эгидой федерального проекта «Профессионалитет» и движения «Абилимпикс».

В 2024 г. на фестиваль было представлено более 120 работ.

Цель фестиваля – популяризация инновационных технологий в области охраны окружающей среды, способствование развитию экологической культуры и мировоззрения, просвещение через наглядную практическую значимость.

В шоу-показах не только участвуют студенты колледжа, но и приглашенные ученики школ, представители интернатных учреждений. Всегда есть модели одежды, поражающие своей оригинальностью идей, неповторимой фантазией и эстетическим вкусом.

Для создания моделей используются нетрадиционные материалы: полиэтилен, картон, бумага, пластик, дерево, фольга, диски, стекло, т. е. все то, что в окружающей среде является отходами.

Гости и участники фестиваля в конце мероприятия приходят к пониманию, что то, что ранее было мусором, может стать удивительной вещью, а потраченное время на ее изготовление может стать хобби для всей семьи.

Мастера и педагоги колледжа используют и передают опыт студентам при создании костюмов, популяризируя профессии портной, закройщик, парикмахер. Привлекают внимание не только обучающихся к экологическому образованию и воспитанию, а также членов их семей и друзей.

Достигается цель совместного творческого сотрудничества наставников и наставляемых, возможность передачи знаний, умений и навыков, раскрытие творческого потенциала, способствование сплоченности, взаимовыручке и привлечение внимания к охране окружающей среды.

Представленные подиумные модели имеют практическую значимость, например:

- коллекция «Синема» предназначена для участия в музыкально-развлекательных шоу (рис. 1 – 6);



Рис. 1. Модели № 82 Валерия Ляхова, № 83 Кертис Пискарёв представляют Симферопольскую специальную коррекционную общеобразовательную школу для детей с ограниченными возможностями здоровья «Надежда», коллекция «Дискошарики», предназначена для участия в развлекательных шоу. Руководитель проекта Дроздова Мария Валерьевна



Рис. 2. Модель № 87 Алексей Данильченко в наряде «Капитан корабля» представляет группу № 231 по профессии портной, предназначен для участия в театрализованных представлениях ко Дню Военно-Морского флота.



Рис. 3. Модель № 85 Екатерина Бабенко в наряде «Многоликая Русь» представляют «Специальную (коррекционную) общеобразовательную школу для детей с ограниченными возможностями здоровья «Злагода», предназначены для подиумных показов. Руководитель проекта Ташлыкова Ольга Николаевна.



Рис. 4. Модель № 37 Арина Андриенкова в наряде «Шальная императрица» представляет группу № 712 по профессии повар-кондитер, предназначен для участия в развлекательных шоу; Модель № 29 Анастасия Чезганова в наряде «Мисс очарование» представляет группу № 311 по специальности технология индустрии красоты, предназначен для участия в конкурсах красоты



Рис. 5. Модель № 30Диана Асанова в наряде «Ангел» представляет группу № 314 по специальности технология индустрии красоты, предназначен для участия в театрализованных постановках



Рис. 6. Модель № 77 Виктория Корнюшенко в наряде «Скоро лето», модель № 78 Евгения Газиева в наряде «Птица», модель № 79 Давид Марков в наряде «Странник» представляют Симферопольскую специальную коррекционную общеобразовательную школу для детей с ограниченными возможностями здоровья «Надежда», предназначены для участия в подиумных показах. Руководители проекта Ганиева Ленура Рустемовна, Новикова Людмила Александровна.

➢ коллекция «Кофейная романтика» предназначена для участия в рекламных акциях (рис. 7);



Рис. 7. Модели № 16 Елизавета Мазурок, № 17 Анатолий Курочкин, представляют коллекцию «Кофейная романтика» для участия в рекламных акциях, группа № 213 по профессии «портной» с ограниченными возможностями здоровья

➢ коллекция «Подиумный креатив» предназначена для участия в показах «Недели Высокой моды», для участия в тематических молодёжных вечеринках и в театрализованных представлениях (рис. 8–10);



Рис. 8. Модель № 21 Ксения Кузьмичева в наряде «Чёрный лебедь» представляет группу № 215 по профессии портной



Рис. 9. Модель № 35 Марьяна Билык в наряде «Королева мод» представляет группу № 822 по профессии продавец, контролёр-кассир



Рис. 10. Модель № 22 Виктория Сургай, № 23 Карина Предигер, № 24 София Терещенко представляют коллекцию «В гостях у сказки», руппа № 13 по профессии «закройщик» предназначена для участия в развлекательных шоу, карнавалах, театрализованных представлений.

Важно акцентировать внимание на том, что современные методы педагогики – универсальны и технологичны в передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, личностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве.

Из вышесказанного хотелось бы отметить, что креативный фестиваль – это инвестиция в экологическое образование и культуру, развитие творчества и профессиональных навыков в дальнейшей карьере.

Такой подход экологического образования и воспитания оказывает влияние на все стороны личности, ее представления о научной картине мира, формирует бережное отношение к окружающей среде и своему здоровью.

А комплексный подход в образовательной деятельности и семейное воспитание способствуют формированию экологически грамотной современной личности студента.

Библиографический список

1. Колобова Б. А. Совершенствование системы дополнительного экологического образования подрастающего поколения в северном регионе : монография. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. 238 с.
2. Нарежнев А. Е. Экологическое образование студентов как базовая составляющая компетентности специалиста среднего звена (на примере ГАПОУ НСО «Новосибирский архитектурно-строительный колледж») // Молодой ученый. 2017. № 15 (149). С. 612–617. URL: https://moluch.ru/archive/149/41981/ (дата обращения: 09.09.2024).
3. Об охране окружающей среды : федер. закон « от 10 янв. 2002 г. № 7-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/(дата обращения: 09.09.2024).

УДК 374:796(571.53)

К. Н. Пружинин

Доцент кафедры физкультурно-спортивных и медико-биологических дисциплин, кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, 990003@bk.ru

М. В. Пружинина

Заведующая кафедрой физкультурно-спортивных и медико-биологических дисциплин, кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, 954959@bk.ru

K. N. Pruzhinin

Associate Professor of the Department of Physical Education, Sports, Medical and Biological Disciplines, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, 990003@bk.ru

M. V. Pruzhinina

Associate Professor of the Department of Physical Education, Sports, Medical and Biological Disciplines, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, 954959@bk.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ НЕФОРМАЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГРАЖДАН ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА (Г. ИРКУТСК)

В условиях модернизации образовательного пространства и совершенствования технологий по развитию образовательной потребности индивида целесообразно рассматривать все виды образовательной деятельности в одной структуре, не игнорируя их различные возможности и цели реализации. Практика внедрения неформального образования в различные отрасли профессиональной и досуговой деятельности человека позволяет достичь новых физкультурно-спортивных показателей локального (в рамках личностных результатов человека или организации) или глобального (на уровне государственных запросов) значения.

Ключевые слова: физическая культура и спорт; неформальное физкультурное образование; физкультурно-оздоровительный досуг; двигательная активность по месту жительства.

CONCEPTUAL MODEL OF NON-FORMAL PHYSICAL EDUCATION OF CITIZENS AT THEIR PLACES OF RESIDENCE (IRKUTSK)

In the context of modernization of educational space and improvement of technologies for developing educational needs of individuals, it is advisable to consider all types of educational activities in one structure, without ignoring their various possibilities and goals of implementation. The practice of introducing informal education into various branches of professional and leisure activities of a person allows to achieve new levels in physical education and sports of local (within the framework of personal results of a person or organization) or global (at the level of state requests) significance.

Keywords: physical education and sport; informal physical education; physical education and health-improving leisure; physical activity at places of residence.

Концептуальная модель представляет собой комплекс направлений, основанный на проблеме организации физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности населения города Иркутска. Реализация неформального физкультурного образования граждан по месту жительства опре-

деляется общеразвивающими программы физического развития и совершенствования от детей дошкольного возраста до жителей старшей возрастной категории и подразумевает ориентацию на умения и навыки занимающихся, их возрастные и гендерные различия, а также на необходимость приобретения жизненных знаний. Каждая программа строится на принципах доступности, преемственности и непрерывности [1].

Физическая культура и спорт являются неотъемлемой частью жизнедеятельности человека. Поддержание хорошей работы всех систем организма строится на правильном использовании знаний и навыков организации физкультурно-оздоровительного досуга, а отслеживание результатов происходит за счет соревновательной деятельности. Непрерывность и преемственность в вопросе физического развития играет важную роль. С возрастом задачи физической культуры в жизни каждого человека приобретают новый смысл, поэтому важно соблюдать рост нагрузки и навыков при формировании общеразвивающих программ.

С развитием отрасли физической культуры и спорта возрос интерес к занятиям на спортивных площадках во дворах, которые находятся в общем доступе. Также появились уличные тренажеры, которые имеют простоту в использовании и предназначены для всех возрастов. Однако большим недостатков в этой системе является отсутствие методического, а порой и педагогического сопровождения, что приводит к травмам, неграмотному формированию знаний.

Следовательно, появилась необходимость в создании спортивных организаций, предоставляющих оптимальное неформальное физкультурное образование для граждан, желающих заниматься по месту проживания и отдающим предпочтение грамотной организации тренировочного процесса и физкультурно-спортивного досуга. Таким образом, значение физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности граждан по месту жительства в условиях реализации общеразвивающих программ возрастает вместе с вопросом сохранения и укрепления здоровья, и решением стратегических задач государственной политики в области физической культуры и спорта.

Целью настоящей Концептуальной модели является процесс обеспечения оптимального и гармоничного неформального физкультурного образования граждан в условиях реализации общеразвивающих программ по месту жительства с акцентом на такие компоненты как саморазвитие, самообразование, гармоничное и всестороннее развитие личности.

Задачами настоящей Концептуальной модели организации физкультурно-спортивной деятельности населения являются:

– формирование комфортного образовательного и физкультурно-спортивного пространства для занятий физической культурой и спортом по месту жительства;

– совершенствование программного материала с учетом особенностей групп занимающихся, их возраста, умений и навыков, гендерных особенностей;

– развитие знаний и навыков к самостоятельной организации тренировочных занятий и спортивного обучения;

– обеспечение роста физических способностей и возможностей профессионального и личностного развития;

– воспитание положительного отношения к спортивно-оздоровительному досугу через систематичность, доступность, эмоциональность и результативность;

– формирование потребности в поддержании здорового образа жизни.

Ключевые направления реализации Концептуальной модели способствуют сохранению основных компонентов в процессе организации физкультурно-спортивной деятельности граждан, используя современные подходы:

– индивидуальный подход в неформальном физкультурном образовании по месту жительства в условиях общеразвивающих программ;

– создание комфортной образовательной среды;

– педагогическое сопровождение занимающихся на всем пути их активного желания к занятиям;

– систематическое отслеживание результатов физического развития занимающихся в системе соревновательной деятельности как самостоятельное, так и с педагогом;

– формирования компетенции для с целью развития потребности к здоровому образу жизни [2].

Концептуальной моделью (рис.) определена роль неформального физкультурного образования граждан в условиях реализации общеразвивающих программ по месту жительства с акцентом на преемственность и непрерывность, а также с позиции комплексного подхода к физкультурно-спортивной деятельности:

– по направлению клубной деятельности подразумевает спортивную подготовку в избранном виде спорта, формирование навыков и совершенствование физических качеств спортивными упражнениями, учитывая возраст, умения и гендерные особенности. Планируемые результаты в общеразвивающих программах формируются индивидуально под занимающегося и совершенствуются с учетом образовательной скорости;

– по направлению спортивно-массовой работы заключается в предоставлении физкультурно-спортивных услуг с учетом пожеланий и выбора формы занятий занимающимся. Общеразвивающие программы разработаны в соответствии с возрастом и умениями жителей, и носят рекомендательный характер, поэтому в процессе занятий упражнения адаптируются под занимающегося. Также данное направление раскрывает значимость культурно-зрелищных мероприятий и позволяет сформировать у граждан потребность в здоровом образе жизни;



Рис. Концептуальная модель неформального физкультурного образования граждан в условиях реализации общеразвивающих программ по месту жительства

– по направлению теоретического образования в области физической культуры и спорта развивает у жителей творческое мышление, дает разъяснения о комплексном подходе к организации самостоятельных физкультурно-спортивных занятий, раскрывает формы и методы ведения здорового образа жизни. Общеразвивающие программы предусматривают особенности возраста занимающихся и сохраняют преемственность на каждом возрастном этапе.

Сочетание непринужденности, индивидуальности и оздоровления позволило сформировать позитивное отношение к физической культуре и спорту на дворовых площадках. Значение феномена «здоровый образ жизни» приобрело новый положительный и долговременный эффект.

Блок теоретического неформального физкультурного образования был разработан как один из основных компонентов комплексного подхода в неформальном физкультурном образовании граждан. Теоретические знания в области организации самостоятельных тренировочных занятий, компонентов здорового и гармоничного развития функциональных систем организма – это ключ к стабильному уважительному отношению к собственному телу и организму [3]. Представленные направления неформального физкультурного образования граждан по месту жительства были реализованы во всех округах города Иркутска (табл.).

Таблица

Наполняемость групп в рамках реализации общеразвивающих программ по месту жительства

Округ	Количество человек в сезон (2023–2024г.)				
	Сентябрь 2023 г	Декабрь 2023 г	Март 2024 г	Июнь 2024 г	Сентябрь 2024 г
Свердловский	83	161	308	297	321
Октябрьский	56	97	215	203	227
Правобережный	27	79	194	180	205
Ленинский	75	147	325	300	334
Итого	241	484	562	980	1087

Наполняемость групп является показателем заинтересованности граждан в физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности. Реализация настоящей Концептуальной модели обеспечивает комплексный подход к оказанию физкультурно-оздоровительных и спортивных услуг населению, что позволяет модернизировать формы спортивно-массовых мероприятий и повышать образовательную потребность граждан в области физической культуры и спорта. Неформальное физкультурное образование граждан в условиях реализации общеразвивающих программ по месту жительства – это непрерывная функция целостного физического воспитания граждан на протяжении всей жизни.

Библиографический список

1. Гаврилова И. В., Запруднова Л. А. Формальная, неформальная и информальная модели образования // Молодой ученый. 2016. № 10 (114). С. 1197–1200.
2. Кичерова М. Н., Зюбан Е. В., Муслимова Е. О. Неформальное образование: международный опыт признания компетенций / М. Н. Кичерова, // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 126–154.
3. Литвинова Н. П., Саморуков В. И. Опыт признания компетенций, полученных в неформальном и информальном образовании, в зарубежных странах // Современное образование. 2015. № 4. С. 17–35.

УДК 372.8

Э. Р. Эминова

Учитель английского языка, Средняя общеобразовательная школа федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Международный детский центр «Артек», г. Ялта, elzaraem@mail.ru

E. R. Eminova

English teacher, Secondary school of the International Children's Center Artek, Yalta, elzaraem@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МОБИЛЬНОМ ПРИЛОЖЕНИИ LINGUALEO

Рассмотрены возможности обучения иноязычной коммуникации в мобильном приложении *LinguaLeo*, описаны принципы ускоренного обучения, лежащие в основе данной образовательной программы, уточнены преимущества использования приложения при совершенствовании различных видов речевой деятельности.

Ключевые слова: иностранный язык; иноязычная коммуникация; мобильное приложение *LinguaLeo;* ускоренное обучение.

LEARNING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN THE LINGUALEO MOBILE APPLICATION

The article examines the possibilities of teaching foreign language communication in the LinguaLeo mobile application, describes the principles of accelerated learning this educational program is based on, and clarifies the advantages of using the application to improve various types of speech activity.

Keywords: foreign language; foreign language communication; LinguaLeo mobile application; accelerated learning.

Замысел внедрения цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку имеет широкое распространение среди преподавателей и методистов [3, с. 606]. Дидактические аспекты внедрения информационных технологий в обучение разрабатывались такими учеными и педагогами как Э. Г. Азимов, Б. С. Гершунский, И. О. Логинов, Е. И. Машбиц, Р. П. Мильруд, Е. С. Полат, И. В. Роберт, А. В. Хуторской.

В контексте развития современной образовательной среды обучающихся считаем актульным рассмотреть вопрос обучения иноязычной коммуникации в мобильном приложении LinguaLeo. Рассматриваемое приложение позволяет обучать иноязычной коммуникации в форме интересной и увлекательной игры. Программа обеспечивает реализацию основных условий эффективного изучения иностранного языка: мотивацию, восприятие оригинального, живого языка, моделирование и воспроизведение, взаимовлияние, адекватную интенсивность, систематичность, практичность и результативность.

Задача пользователя данного сервиса заключается в том, чтобы выбирать и изучать интересные тексты, выделяя для себя и раскрывая значение неизвестных слов, выполнять тренировочные упражнения и решать квесты.

Проект основан на игрофикации с персонажем Львёнком Лео. Пользователи интернет-ресурса LinguaLeo имеют доступ к видео-, аудио– и текстовым материалам; интерактивным тематическим курсам (видео и грамматика; собственному словарю с ассоциациями и озвучкой к словам; комплексу тренировочных упражнений по аудированию, разгадыванию кроссвордов, отработке лексики), тематическим словарям, а также к дневнику личного развития, где отображается реальный и потенциальный прогресс обучающегося в изучении языка.

Приложение LinguaLeo основывается на принципах методики ускоренного обучения иностранному языку и предоставляет большое разнообразие заданий. Метод ускоренного обучения базируется на теории множественного интеллекта, разработанной известным психологом Говардом Гарднером, согласно которой у каждого обучающегося имеется 8 типов интеллекта: лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, телесно-двигательный, музыкально-ритмический, внутриличностный, межличностный, натуралистический [2]

Определенный тип интеллекта может быть сильнее развит у одних людей, но практически не использоваться другими. Если выстраивать обучение, активизируя самые сильные стороны учащихся, то обучение будет проходить быстрее и эффективнее. При традиционном обучении на уроках английского языка в основном затрагиваются напечатанные слова и тексты, что подходит лингвистическому типу интеллекта, аудиозаписи диалогов (музыкально-ритмический тип) и механическое заучивание правил.

Преимуществами данной программы являются приятный и несложный интерфейс, которым могут пользоваться даже дети, возможность изучения языка в форме игры, возможность сравнить свои достижения с другими пользователями и делиться успехами в социальных сетях [1, с. 50].

Ускоренное обучение использует различные инструменты для воздействия на интеллект обучающегося разнообразными формами и источниками учебного материала: изображения, музыка, игры, фильмы, книги, аудиозаписи.

Главными принципами методики ускоренного обучения являются:

1. Позитивное эмоциональное и физическое состояние (то есть учащемуся нравится процесс обучения). Согласно анализу многочисленных отзывов пользователей мобильного приложения Lingualeo, это великолепный продукт для изучения иностранных языков. Обучение на сайте протекает легко и приятно, а также напоминает захватывающую онлайн игру.

2. Активное участие обучающихся и их ответственность за обучение. Учащийся может самостоятельно выбирать виды деятельности (грамматические упражнения, чтение, изучение новой лексики) и темп обучения в приложении в зависимости от своих интересов и пробелов в знаниях иностранного языка.

3. Разнообразие вариантов обучения. Приложение Lingualeo предлагает большое количество способов обучения иностранному языку. При этом стоит отметить, что для тех, кто не желает или не умеет самостоятельно выстраивать свою программу обучения, разработан ряд заданий, который формируется на основе интересов обучающихся, указанных при регистрации, и выявленного уровня знаний.

4. Обучение через многократное повторение или «армейский метод». Используется в приложении для изучения грамматических конструкций, где необходимы интенсивные тренировки. Суть принципа состоит в том, что обучающиеся практикуют определенный грамматический паттерн (конструкцию, шаблон, образец) до тех пор, пока не научатся использовать её спонтанно. В результате учащийся в кратчайшие сроки овладевает в устной разговорной формой иностранного языка.

При составлении заданий в мобильном приложении учтены недостатки «армейского метода» и внесены корректировки. Во-первых, обучающийся не воспроизводит, а самостоятельно составляет грамматическую конструкцию в предложении. Во-вторых, для отработки материала используется разговорный «живой» язык (из газетных статей, фильмов, сериалов и т. д.). В этом случае методика основывается на принципах коммуникативного подхода при обучении иностранному языку.

5. Периодическое повторение: главное не как, а когда. Данный принцип эффективно реализуется при изучении лексики в приложении Lingualeo. При желании выучить новые слова несложно. Для этого программа предлагает множество разных тренировочных заданий. Однако сложнее удержать в памяти изученную лексику. При этом главным в повторении является периодичность тренировок. Лучше всего освежать слова в памяти перед тем, как обучающийся готов их забыть. Эти периоды забывания были выявлены известным психологом Германом Эббингаузом, представившим так называемую кривую забывания, изображенную на рисунке.

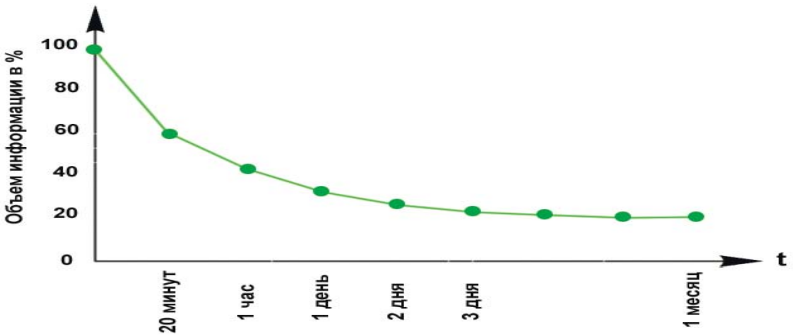


Рис. Кривая забывания по Г. Эббингаузу

После изучения обучающимся новой лексики её необходимо повторить через несколько минут, потом – через несколько часов, далее – через день, 2 дня, 5 дней, через 10 дней, спустя 3 недели, спустя 6 недель и 3 месяца. Изученные слова через некоторое время запомнятся надолго. Основное значение интервального повторения состоит в том, чтобы по возможности уменьшить количество повторений, при этом сохраняя изученное в памяти (с максимальной эффективностью повторять тогда, когда необходимо).

Тренировка «Повторение» в мобильном приложении Lingualeo построена именно по этому алгоритму. Программа предлагает обучающемуся повторять выученные слова согласно схеме интервального повторения, учитывая при этом то, насколько правильно обучающийся употреблял это слово ранее. Те слова, в которых допускались ошибки при переводе, будут встречаться при повторе чаще, чем другие, с которыми обучающийся справлялся успешно.

При регистрации на сайте LinguaLeo требуется указать адрес электронной почты и пароль. В начале работы милый львенок радостно приветствует нового пользователя. Львенок является подобием тамагочи, постоянно требующим внимания и питающийся фрикадельками, которые можно добывать только постоянным изучением новых иностранных слов либо прослушиванием и просматриванием различных учебных материалов.

Перед началом обучения в приложении LinguaLeo обучающийся указывает свой уровень владения иностранным языком (начальный, базовый, ниже среднего, средний, выше среднего, продвинутый и свободный), а также количество времени, планируемое для ежедневного изучения иностранного языка. Для определения уровня владения языком программа предлагает пройти тестирование. После анализа ошибок и определения уровня знаний, для обучающегося выстраивается программа обучения на каждый день.

Обучение грамматике в приложении LinguaLeo

В плане дня львенок Лео предлагается прочитать и перевести текст, а также выучить новые слова из прочитанного, изучить грамматическую конструкцию либо правило, а также выучить перевод некоторых слов. Для того чтобы узнать перевод неизвестного слова достаточно просто нажать на него и прочитать русский эквивалент выбранного слова внизу страницы. Для дальнейшего изучения и повторения новой лексики из текстов рекомендуется добавлять её в словарь. В этом случае все ранее изученные слова будут появляться в тренировочных упражнениях по лексике.

Эффективно использовать ресурс LinguaLeo для отработки, закрепления и обобщения изученного на уроке материала. Так, знакомясь с грамматическими временами в английском языке, обучающиеся на уроке изучают формы образования и особенности использования различных времен (Present Simple/ Future Simple/Past Simple и т. д.). В этой ситуации целесообразно выбирать секцию «Грамматические тренировки» для домашнего задания в мобильном приложении LinguaLeo, так как грамматический материал по-

вторно освежается в памяти, практические задания направлены на закрепление изучаемой конструкции и представлены в интерактивной форме.

При выполнении тренировочных заданий обучающемуся необходимо перевести предложения, применяя изученное грамматическое правило. Например, обучающемуся дается для перевода на английский язык предложение *Вы меня не слушали*. К каждому слову необходимо подобрать соответствующий эквивалент из выпадающего списка. Если в первом ответе допущена ошибка, она исправляется самим приложением и учащемуся предоставляется возможность выполнить задание заново, исправив допущенные ошибки. В итоге правильный вариант предложения можно прослушать и запомнить произношение новых слов и интонацию.

Обучение чтению и лексике в приложении LinguaLeo

Изучение новой лексики в рассматриваемом приложении представлено в виде игры, при прохождении которой пользователю нужно выбрать правильный перевод. Стоит отметить, что есть возможность тренироваться в переводе слов как с русского языка на английский, так и наоборот. Все новые слова фиксируются в личном словаре обучающегося, где можно проверить правописание и прослушать произношение изученных слов. К тому же, с помощью поисковой строки, можно добавить любое нужное слово в словарь. Все слова, записанные в словаре, всплывают при работе в секции Словарные тренировки, в которой для отработки предлагаются слова из личного словаря, из интернет-ресурсов и демо-набора для продвинутого уровня [4].

В приложении изучение и отработка лексики проходит легко и интересно, так как представлено в таких игровых формах, как мозговой штурм, Лео-спринт, конструктор слов, слово-перевод и конструктор фраз. Некоторые виды тренировок доступны лишь при наличии большого объема слов в словаре, что мотивирует обучающегося как можно больше изучать новой лексики и быстрее расширять свой словарный запас.

Обучаясь с помощью мобильного приложения LinguaLeo в рубрике Словарь, пользователь получает доступ к набору слов по таким актуальным темам, как быт и образ жизни, природа, профессии, наука, виды спорта, живопись, музыка, образование, фотография, путешествия, туризм, география, внешность и красота, фразовые глаголы и идиомы. Кроме того, в данной рубрике можно изучать и отрабатывать не только отдельные слова, но и разговорные фразы и предложения по темам: здоровье, общение, знакомства, работа, шопинг, туризм, хобби, аренда квартиры, заказ еды, ресторан, пословицы, цитаты современников, известных философов, писателей и ученых, цитаты из фильмов и книг.

Все фразы и предложения имеют озвучивание и перевод, что делает удобным, комплексным и полноценным обучение иностранному языку. Важно эффективно применять лексический набор при обучении диалогической речи. Например, изучая тему «Туризм», целесообразно использовать фразы из этого ресурса для домашнего задания: составить интервью, диалог,

подготовить сообщение, применяя изученные в приложении фразы и предложения. Пословицы, цитаты современников, философов, известных писателей и ученых, а также цитаты из фильмов и книг отлично пригодятся при изучении литературы, искусства и кино.

Для совершенствования умений аудирования в этом приложении имеется более 200 отрывков из классической литературы («Robinson Crusoe», «A White Heron», «The Call of the Wild», «Jane Eyre»). Обучающимся предлагается прослушать фрагменты из произведения на выбор, а затем из списка выпадающих слов составить услышанные предложения. При неправильном выборе слов обучающемуся предоставляется возможность повторно прослушивать это предложение до тех пор, пока он не справится с заданием успешно.

Таким образом, многократное прослушивание и фокусирование внимания на отдельных фрагментах в предложении способствует развитию у обучающихся навыков аудирования. Применение мобильного приложения LinguaLeo в качестве вспомогательного инструмента при обучении иноязычной коммуникации способствует комплексному развитию основных видов речевой деятельности.

Библиографический список

1. Воронкова Ю. В. Использование мобильных приложений для изучения иностранных языков // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 31. С. 48–51.
2. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М. : И. Д. Вильяме, 2007. 801 с.
3. Соколова Э. Я. Анализ потенциала интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5. С. 607–610.
4. Приложение LinguaLeo. URL: https://pilot-school.ru/prilozhenie-lingualeo-pochemu-ego-stoit-ispolzovat/ (дата обращения: 03.10.2024).



НАПРАВЛЕНИЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СЕМЬИ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

УДК 159.9

Е. С. Алексеева
Педагог-психолог клинический психолог, ИП Алексеева Е. С., г. Иркутск, karinabeseda@yandex.ru

E. S. Alekseeva
Educational psychologist, Clinical psychologist, Irkutsk, karinabeseda@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ОТ 1 ГОДА ДО 3 ЛЕТ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ДОУ

Рассмотрено практическое применение методов работы психолога с детьми раннего возраста в период адаптации к дошкольному учреждению. Указываются сложности, возникающие в процессе работы, и приводятся способы их преодоления. Описывается процесс работы с родителями.

Ключевые слова: адаптация; ранний возраст; возрастные особенности; психологическое сопровождение; эмоциональное напряжение.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN FROM 1 TO 3 YEARS OF AGE DURING THE PERIOD OF ADAPTATION TO PRESCHOOL EDUCATION

The article examines practical application of psychologist's methods of work with children during the period of adaptation to a preschool institution. The author points out the difficulties arising in the process of work and suggests the ways of overcoming them. The process of working with parents is described.

Keywords: adaptation; early age; age characteristics; psychological support; emotional stress.

Современный ритм жизни не всегда позволяет находиться женщинам в декретном отпуске до достижения ребенком 3-х лет, а детские сады ведут прием детей с 1 года (некоторые ДОУ принимают детей, не достигших возраста 1 года). Таким образом образуются разновозрастные группы детей в возрасте от 1 года до 3 лет, где каждый ребенок нуждается в качественной и комплексной адаптации к новым условиям.

Адаптация (от лат. *adaptare* – приспособлять) – в широком смысле – приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Адаптация имеет два аспекта: биологический и психологический [1, с. 17].

Под биологическим аспектом понимается непосредственно приспособление организма к условиям внешней среды, таким как смена температурного режима, влажности, атмосферного давления, освещения и т. д. Психологический аспект адаптации подразумевает под собой (частично перекрывается понятием Адаптации социальной) – приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами [1, с. 17].

В психологической литературе указывается три-четыре степени адаптации. Так, например Ватутина Н. Д. указывает легкую, среднюю и тяжелую адаптацию к ДОУ [2, с. 25].

Адаптация к ДОУ детей раннего дошкольного возраста с 1 года до 3 лет имеет свои особенности. Именно этот возраст является наиболее сложным для адаптации и еще более сложным является возраст менее 1 года.

В силу возрастных особенностей ребенок еще не готов к разлуке с матерью или другими близкими лицами. Также дети данной возрастной категории могут испытывать страх нахождения в большом помещении, т. е. в группе, особенно, если родители с ребенком всегда находились дома и не посещали комнаты дополнительных занятий (игровые). Следовательно, процесс адаптации протекает сложнее.

Немаловажное значение оказывает и эмоциональное состояние родителей ребенка, особенно тревожное состояние мамы. Если мама ребенка испытывает страх оставить ребенка в саду или тревожится, что с ним что-то случится, то и ребенок будет находится практически в таком же состоянии, потому что дети в данном возрасте смотрят на мир «глазами родителей». Ребенок и мама имеют сильную эмоциональную связь, остаться без значимого взрослого – мамы, означает угрозу жизни, что обусловлено инстинктом выживания, о чем указывал в своих работах Павлов И. П. [4, с. 48]. Поэтому психологу, помимо установления контакта с ребенком, необходимо снижать уровень тревожности у родителей.

Процесс адаптации усложняется и тем, что группа разновозрастная, что необходимо учитывать при построении развивающих занятий.

Участниками образовательного процесса являются: администрация ДОУ, родители и дети, конечно же воспитатели, поэтому психологу необходимо выстраивать работу со всеми участниками.

Основываясь на практическом опыте работы по проведению психологической адаптации детей раннего возраста от 1 года до 3 лет, можно сказать следующее, что в процессе работы с детьми могут возникнуть такие сложности, как:

– разновозрастная группа;
– психоэмоциональное состояние;
– бытовые навыки;
– коммуникативные навыки;
– усвоение режимных моментов;
– частые пропуски из-за снижения иммунитета на фоне эмоционального напряжения.

Психологу необходимо учитывать возрастные особенности детей данного возраста, такие как ведущая деятельность, мышление, речь, навыки [3, с. 65] (табл. 1). Для детей данной возрастной категории также соответствуют такие возрастные страхи как: остаться одному, без значимого взрослого; большие помещения; громкие звуки; засыпания и др. [5, с. 294].

Таблица 1

Возрастные особенности детей раннего возраста

Возраст	1–2 года	2–3 года
Ведущая деятельность	Предметно-манипулятивная	Предметно-манипулятивная и игровая
Новообразования (ведущие)	ходьба, речь, формирование чувств	к 3 годам: негативизм, упрямство строптивость, бунт, своенравие, протест, деспотизм
Мышление	наглядно-действенное	наглядно-образное
Речь	автономная речь (к 2 годам около 200–300 слов), к 1,5 годам предложения 2–3 слова	построение предложений состоящих от 3 слов, около 2000 т. слов
Навыки	с помощью взрослого	самостоятелен

При построении процесса адаптации детей к условиям ДОУ были применены такие методы, как:

– игровая деятельность (кукольный театр, пальчиковые игрушки, игрушки серии антистресс, интерактивные игрушки, мягкие пазлы, водные игры);

– элементы метода сказкотерапии;

– нейрогимнастика;

– конструирование, лепка, рисование, (в соответствии с возрастом);

– релаксация (прослушивание музыки).

Цель используемых методов – это способствовать благоприятной адаптации детей раннего дошкольного возраста с использованием творческого подхода.

Каждый из используемых методов имеет свои задачи:

– снятие эмоционального напряжения у детей через эмоциональное вовлечение в игровую деятельность (постепенное установление контакта с каждым ребенком);

– снятие эмоционального напряжения у родителей, а также вовлечение их в жизнь группы;

– развитие бытовых навыков;

– развитие навыков общения у детей;

– развитие навыков взаимодействия между детьми.

Несомненно, что каждый метод оказывает положительное влияние на ребенка в той или иной степени, и выполняет поставленные задачи, однако наиболее эффективными оказались такие методы, как: элементы сказкотерапии, нейрогимнастика, рисование, релаксация. Плюсы и минусы каждого использованного метода указаны в табл. 2.

Таблица 2

Плюсы и минусы выбранных методов при групповой работе с детьми

Метод	Плюсы	Минусы
Игровая деятельность с использованием игрушек для кукольного театра, игрушки серии анти-стресс	Активное участие большинства, дети проявляют инициативу.	Дети в возрасте 1,5 лет практически не участвуют в активных играх
	Игрушки серии анти-стресс интересны всей группе	
Элементы сказкотерапии	Вовлекаются все дети	
Нейрогимнастика	Наиболее активны дети возраста от 1,5 лет	Менее активны дети возраста до 1,5 лет
Конструирование	Вовлекаются в основном мальчики на длительный период времени от 20 минут	Деление на подгруппы, конструирование в соответствии с возрастными особенностями
Лепка	Вовлекаются не все дети	Не всем нравится пластилин; Деление на подгруппы, подбор материала в соответствии с возрастными особенностями
Рисование	Вовлечена вся группа	Деление на подгруппы, подбор материала в соответствии с возрастными особенностями
Релаксация	Положительное влияние на всю группу детей	

Для того чтобы способствовать процессу адаптации ребенка необходимо выстраивать работу с родителями. И первое, что необходимо сделать психологу – это снизить уровень тревоги у родителя. Эффективным метом при работе с родителями является предоставление информации. Т. е. родителям необходимо предоставить всю необходимую информацию касательно вопросов посещения ребенком ДОУ (знакомство с педагогом, сайт учреждения, режим дня, меню, график работы узких специалистов и др.), процесса адаптации (консультация психолога), ознакомление с группой (желательно показать группу и спальное место ребенка).

Во время первого родительского собрания или первичной встречи с родителями, психологу необходимо ознакомить с процессом адаптации, уделив особое внимание критериям, усложняющим процесс.

Основываясь на практической деятельности, можно сказать, что к таким критериям относятся:

бытовые навыки (умение самостоятельно кушать, гигиенические процедуры облегчает процесс адаптации, ребенок чувствует себя увереннее);

коммуникативные навыки (могут возникнуть сложности в понимании того, что хочет ребенок);

режимные моменты (особенно сончас, так как именно после первого оставления на сон ребенок может испытывать недомогание, так как подобного рода ситуация является стрессовой);

использование подгузников, пустышки (данные критерии способствуют задержке формированию бытовых и коммуникативных навыков);

грудное вскармливание или отучение от грудного вскармливания (ребенку постоянно нужна мама соответственно ребенок концентрируется только на поиске желаемого. Отучение от грудного вскармливания необходимо провести до начала посещения ДОУ);

частые пропуски (приводит к тому, что ребенку приходится вновь адаптироваться к режиму детского сада).

В процессе работы с родителями психологу необходимо быть открытым к диалогу, сообщать информацию в доступной и понятной форме, избегая применения профессиональной терминологии. Психологу важно убедиться в том, что сформировано единое понимание ситуации. Такой подход в общении будет способствовать доверию и снижению тревоги со стороны родителей, что положительно будет влиять на детей. Спокоен родитель – спокоен ребенок.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 3-е изд., М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 632 с.
2. Ватутина Н. Д. Ребенок поступает в детский сад : пособие для воспитателей. М. : Просвещение, 1983. 80 с.
3. Марцинковская Т. Д. Детская практическая психология : учебник. М. : Гардарики, 2004. 255 с.
4. Павлов И. П. Физиология ВНД. М. : Наука, 1954. 545 с.
5. Холл С. Дети: любовь, страх, нравственные недостатки и заблуждения: Очерки по детской психологии и педагогике. М. : Либроком, 2020. 450 с.

УДК 373:371.38:372:46

О. Ю. Зайцева

Заведующий кафедрой психологии и педагогики дошкольного образования, кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, dpip.lida@yandex.ru

Е. В. Азовская

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, rusia.110@mail.ru

O. Y. Zaitseva

Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, dpip.lida@yandex.ru

E. V. Azovskaya

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, rusia.110@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена изучению особенностей финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста и апробации системы дидактических игр для обогащения ориентировки детей в финансовых категориях, развития проектных умений в области игрового моделирования труда взрослых, аспектов финансового взаимодействия. Отмечается, что старший дошкольный возраст наиболее сензитивен к образовательной работе в данном направлении. Самостоятельные исследования авторов подтверждают, что дети старшего дошкольного возраста проявляют повышенный интерес к изучению закономерностей проектирования бюджета, причинно-следственных связей в системе «труд – заработная плата – расходы», игровому проектированию проблемно-ориентированных ситуаций финансового поведения в разных социально-ориентированных контекстах. Описан комплекс дидактических игр на основе принципов интеграции и переноса нового знания о финансовых закономерностях в игровую проблемно-ориентированную ситуацию, нацеленных на последовательное формирование основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: финансовая грамотность; дошкольный возраст; дидактическая игра.

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF FORMING THE FUNDAMENTALS OF FINANCIAL LITERACY OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

The article is devoted to the study of the features of financial literacy of senior preschool children and testing of the system of didactic games to enrich children's orientation in financial categories, develop project skills in the field of game modeling of adults' work and aspects of financial interaction. The authors believe that senior preschool age is the most sensitive age for educational work in this direction. Independent studies of the authors confirm that senior preschool children show an increased interest in studying the patterns of budget design, cause-and-effect relationships in the labor-wages-expenses system, and game design of problem-oriented situations of financial behavior in different socially oriented contexts. The content of the article describes a set of didactic games based on the principles of integration and transfer of new knowledge about financial patterns into a problem-oriented game aimed at consistent formation of the basics of financial literacy of senior preschool children.

Keywords: financial literacy; preschool age; didactic game.

Значимость основ формирования финансовой грамотности подрастающего поколения обусловлена целым рядом причин, в число которых входят социальный заказ общества, изменение и обновление финансовых категорий в современном мире, целевое определение содержания дошкольного образования в области разностороннего развития детей дошкольного возраста, обогащение познавательных интересов ребенка актуальным для него содержанием.

На современном этапе развития дошкольного образования вопросы экономического образования детей приобретают все большую значимость и уже представлен целый ряд исследований, посвященных этим вопросом, в частности, он рассматриваются в работах Л. Н. Галкиной [3], Л. Д. Глазыриной [4] и других авторов. В то же время, в современных условиях, несмотря на то, что старший дошкольный возраст характеризуется благоприятными условиями для формирования финансовой грамотности, вопросы методической разработанности этой проблемы в системе дошкольного образования сохраняют свою актуальность.

При анализе проблемы формирования финансовой грамотности мы столкнулись с противоречиями между наличием социального заказа современного общества на формирование финансово-экономической грамотности подрастающего поколения и недостаточной разработанностью вопросов практики дошкольного образования. Исходя из этого, нами была определена цель исследования особенностей и результативности использования дидактической игры как ведущего средства изучения детьми форм финансового поведения и деятельности в разных проблемно-ориентированных игровых ситуациях.

Ключевое понятие нашего исследования «финансовая грамотность» не получила на сегодня однозначной интерпретации. М. Ю. Шевяков понимает финансовую грамотность как способность человека осознанно управлять своими финансовыми средствами [9]. К. Т. Жеенкуловой, определяя данную категорию, обосновывает интеграцию когнитивной и поведенческой составляющей в данном процессе [5].

Структурные компоненты данного феномена также дискутируются в современной науке. Так, например, И. Б. Бичева выделяет систему представлений детей дошкольного возраста о деньгах, о семьи, о способах зарабатывания и расходования денег, о товаре и товарообмене, как новообразования процесса формирования финансовой грамотности [2].

А. Д. Шатова обосновывает понятие и структуру финансовой грамотности детей дошкольного возраста, выделив три компонента, ее формирования, наряду с познавательным, также эмоционально-ценностный [8].

Дошкольный возраст рассматривается исследователями, как период, в рамках которого необходимо осуществлять целенаправленное экономическое воспитание. Процесс формирования финансовых знаний, как считает И. П. Бичева, выступает как образовательная система, нацеленная на эконо-

мическую социализацию детей [2]. Л. Н. Галкина парадоксально утверждает, что в дошкольном возрасте уже есть признаки финансовой грамотности. В рамках своего исследования автор выделяет такие ее признаки, как познавательный интерес детей к финансовым вопросам, перенос детьми представлений о финансовых закономерностях в игровые виды деятельности, уважительное отношение к труду взрослых, бережное отношение к вещам, способность взаимодействовать с другими людьми [3].

А. Д. Шатова в своем исследовании рассматривает содержательный, целевой и ресурсный компоненты экономического воспитания в условиях целостного образовательного процесса дошкольного учреждения на основе интеграции основных видов деятельности [8]. Среди средств формирования финансовой грамотности особо выделяется дидактическая игра, которая обладает достаточно большим потенциалом в расширении представлений детей о труде, о финансах, в связи с чем, мы рассмотрели ее возможности и определили педагогические условия формирования финансовой грамотности посредством дидактической игры.

Результаты констатирующего этапа исследования показали, что многие педагоги дошкольной организации испытывают трудности в организации финансового образования дошкольников и уровень их компетентности в этом вопросе является критическим (44 %). Данный уровень характеризует методические и теоретические затруднения педагогов в вопросах проектирования компонентов педагогической работы в данном направлении.

Оценка групп по критериям доступности и насыщенности среды дидактическими, наглядно-иллюстративными и игровыми материалами, направленными на актуализацию и систематизацию представлений о деньгах, о семейном бюджете, о способах зарабатывания и расходования денег, о товаре и товарообмене практически отсутствуют в группах. В одной из групп имелась игрушка-копилка, на основе которой проводились беседы о назначении копилки, о необходимости накоплений и того, как это можно осуществлять. Наибольшее число зафиксированных нами игровых материалов, способствующих формированию основ финансовой грамотности, относились к трудовому воспитанию и были ориентированы на развитие у детей таких качеств как трудолюбие, бережливость, ответственность. В беседе педагоги чаще апеллировали при демонстрации возможных условий педагогической работы по данному вопросу на дидактические материалы по формированию элементарных математических представлений, познавательного развития детей.

Участвующие в нашем исследовании родители воспитанников также оказались незаинтересованные в формировании финансовой грамотности детей. Ими высказывались опасения по поводу недостаточности возраста для понимания подобных закономерностей. Опрос показал, что большинство родителей не уделяли достаточного внимания вопросам воспитания культуры финансового поведения детей.

Уровневая дифференциация характеристик финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста показала ее вариативность в сторону негативной модальности. Большинство обследованных нами детей данного возраста отнесены к низкому и среднему уровню, так 46 % детей, это почти половину из числа опрошенных, мы отнесли к среднему уровню. У детей присутствует интерес к изучению финансовых закономерностей, обогащению словаря новыми категориями, типа «бюджет», «реклама», «маркетинг», но полнота и глубина знаний по вопросам финансовых закономерностей планирования бюджета, видов денежных средств недостаточная, у детей ситуативно проявляется ценностное отношения к труду взрослых.

Результаты констатирующего этапа исследования позволили нам определить содержательные направления педагогической работы на формирующем этапе исследования, которые связаны с обогащением предметно-пространственной среды группы игровым стимульным материалом для самодеятельного проектирования детьми ситуаций финансового взаимодействия в разных социальных системах «Я-продавец», «Я покупатель», «Я финансист», «Я волонтер», «Я семьянин»; определением содержания и задач образовательной деятельности, а также разработка комплекса дидактических игр, направленных на обогащение представлений детей о закономерностях финансового поведения, доступных для восприятия детей старшего дошкольного возраста:

Опираясь на концепцию Е. Ф. Акуловой [1] использования дидактических игр для формирования понятийных обобщений нами разработана и апробирована система дидактических игр, нацеленных на освоение системных представлений и способов финансово грамотного поведения в старшем дошкольном возрасте (табл.).

Из таблицы видно, что на основе принципов интеграции и переноса нового знания о финансовых закономерностях в игровую проблемно-ориентированную ситуацию происходит системное формирование финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста. Например, в игре «Назови монетку» мы закрепляли знания детей о достоинствах монет. В образовательной ситуации мы рассматривали с детьми вопрос о том, что монеты бывают разного достоинства и в дидактической игре на основе картинок с изображением монет разного достоинства, мы закрепляли у детей умение называть, какого достоинства конкретная монета. В игре изготовлены карточки, которые делились между игроками.

Таблица

Компонентная структура содержания образовательной деятельности с детьми по формированию финансовой грамотности с использованием комплекса дидактических игр

Содержательные компоненты образовательной деятельности	Этапы освоения дидактических действий на материале содержания финансовой грамотности детей	Уровни сложности проблемной ситуации	Организация взаимодействия детей		Характер вопросов взрослого	Примеры дидактических игры
			НОД	Игровое моделирование в СДД		
Эмоциональный компонент	Положительное отношение к финансовой деятельности.	Противоречие в условиях социально значимых объектов	Взаимодействие в малых группах	В самостоятельной деятельности	Направляющие, стимулирующие диалог детей	«Кто планирует бюджет дома?», «Лучшая реклама» и др.
Интеллектуальный компонент	Развитие познавательных действий при решении дидактических задач: обобщение и классификация, через анализ признаков объекта	Противоречие между актуальным знанием ребенка и новыми социальными объектами (историогенез, страны мира и пр.)	Продуктивный диалог и анализ в малых группах	В самостоятельной деятельности	Направляющие, ориентирующие на поиск существенных признаков понятий	«Деньги бывают разные», «Собери монеты по странам», «Путешествие в прошлое денег», Модель «Цена товара»
Регулятивный компонент	Принятие решений. Связь классификации и сравнения на основе наглядно предложенных знаков, через сопоставления сходства и различия	Противоречие в связи с необходимостью использования знаний в новых практических условиях	Индивидуальное решение дидактических задач	Организация взаимодействия командами (4–5 человек)	Систематизирующие, помогающие детям отнести объект к определенной категории	«Раздели на группы стратегии бюджета», «Лесенка труда?» и др.
Творческий компонент	Перенос ранее усвоенных способов деятельности в новую ситуацию (создание собственного продукта).	Перенос способов разрешения противоречий в новые игровые условия	Обогащение игровой среды для стимулирования коллизийных игровых ситуаций		Направляющие на нахождение причины явления и оценку его значения	«Собери и назови», «Маршруты товара», «Дешевле-дороже», «Магазин игрушек» и др.

В дидактической игре «Мемори» происходил перенос усвоенных ребёнком классификаций финансового поведения или взаимодействия в решении сложных финансовых стратегий в новую игровую ситуацию. Ребенку необходимо было среди всех карточек отбирать и раскладывать по группам карточки, на которых изображены монеты с одинаковым достоинством. Когда ребенок находил одинаковые монеты, то эти карточки он откладывал в сторону. Игра завершалась, когда ребенок убирал все картинки. Эта игра являлась достаточно интересной и многие воспитанники, приходя в утреннее время в группу или в вечернее время, когда занимались самостоятельной деятельностью, выбирали данную игру и могли играть в нее как несколько человек сразу, так и парно. В игру «Мемори» играли даже по одному, убирая все картинки.

Последовательность работы по каждой теме выстраивалась от тематической образовательной ситуации, в рамках которой формировались первичные представления по конкретной теме «Деньги», «Труд», «Маршрут товара», «Бюджет», до закрепления материала в дидактических играх на протяжении недели и в других видах деятельности. Интеграция игровой и других видов деятельности обеспечивала максимальное включение наибольшего числа детей в культурные практики, повышала у детей интерес к теме, разнообразила их опыт.

В период экспериментальной работы мы рассматривали следующие темы: «Профессии», «Почему взрослые работают», «Откуда пришли деньги», «Азбука юного финансиста», «Семейный бюджет», «Как правильно делать покупки», «Деньги. Банки», «Путешествие в страну Экономград», «Источники дохода», полезные экономические привычки».

Для повышения эффективности формирования финансовой грамотности мы осуществляли работу также с педагогами и родителями. Комплекс мероприятий, проводимых с ними являлся разнообразным. Туда входили такие формы работы, как семинар-практикум, интерактивная консультация, консультации с элементами проблемных дискуссий, педагогическая гостиная, мастер-класс, выставка, деловая игра. На контрольном этапе мы осуществляли оценку результатов проведенной работы.

Таким образом, система дидактических игр нацеленных на формирование основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста будет эффективной, если: выявлены особенности развития финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста, которые характеризуются такими познавательными действиями, как: интерес к причинно-следственными связями между трудом и зарабатыванием денег, вариативности денежных знаков, попытки самостоятельно придумывать объяснения финансовым закономерностям; определен комплекс дидактических игр, направленных на ориентировку в понятиях «деньги», «маршрут товара», «бюджет», «труд»; поиск новых способов решения задач по проектированию бюджета, маршрута товара; разрешения противоречий путём игрового

комбинирования ранее известных способов финансового поведения в новые виды игровых сюжетов; в центр математики включена рабочая тетрадь ««Основы финансовой грамотности» для активизации возможностей детей по выполнению проектировочных финансовых действий в «собственном поле деятельности»; методическая поддержка и консультирование педагогов и родителей по актуальным вопросам игровых практик экономического воспитания детей.

Библиографический список

1. Акулова Е. Ф. Дидактическая игра как форма организации условий освоения понятийных отношений в старшем дошкольном возрасте : автореф. дис…. кандидат пед. наук. М., 2003. 22 с.
2. Бичева И. Б. Формирование элементарных экономических представлений у детей дошкольного возраста как научно-методическая проблема // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. : в 2 т. Мининский университет, 2019. С. 26–29.
3. Галкина Л. Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. 89 с.
4. Глазырина Л. Д. Экономическое воспитание дошкольника: справ. и метод. материалы. Мозырь : Содействие, 2006. 84 с.
5. Жеенкулова К. Т. Формирование основ финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста посредством педагогической технологии «Клубный час» // Дошкольное образование: современные аспекты управления и методического сопровождения : материалы XI Междунар. студ. науч. конф. URL: https://scienceforum.ru/2019/article/2018014043 (дата обращения: 30.09.2024).
6. Жданова А. О. Финансовая грамотность : материалы для обучающихся. М. : ВИТАПРЕСС, 2015. 400 с.
7. Крючкова Н. А. Учебно-методическое пособие по повышению финансовой грамотности «Первые шаги по ступеням финансовой грамотности» (для дошкольников). Калининград : 2013. 26 с.
8. Шатова А. Д. Финансовая грамотность дошкольников: две стороны проблемы // Дошкольное воспитание. 2018. № 12. С. 22–26.
9. Шевяков М. Ю. Перспективы изменения финансового поведения в результате повышения уровня финансовой грамотности // Бюджет и финансы: финансовая грамотность. 2011. № 1 (10–11). С. 30–35.

УДК 37.01

Л. А. Кананчук

Доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, dpip.lida@ya.ru

В. А. Косова

Студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, dpip.lida@ya.ru

L. A. Kananchuk

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, dpip.lida@ya.ru

V. A. Kosova

Student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, dpip.lida@ya.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рассматривается вопрос развития исследовательской активности дошкольников, особенности ее проявления в процессе экспериментирования, определение уровней развития исследовательской активности, организация педагогических условий в дошкольных учреждениях.

Ключевые слова: активность; исследовательская активность; дети старшего дошкольного возраста.

SPECIFICS OF MANIFESTATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN'S RESEARCH ACTIVITY

The article deals with the development of preschoolers' research activity, the specifics of its manifestation in the process of experimentation, the levels of development of research activity, and the organization of pedagogical conditions in preschool institutions.

Keywords: activity; research activity; senior preschool children.

Современный мир требует от нас не только знаний, но и гибкости мышления, умения решать проблемы, находить новые решения и реализовывать свой потенциал. Формировать эти качества нужно уже в дошкольном возрасте, ведь именно в этот период закладывается фундамент для будущих успехов.

Дошкольное образование – это не просто подготовка к школе, это возможность пробудить в ребенке интерес к познанию, научить его самостоятельно мыслить, исследовать и творить оно играет важную роль в содействии саморазвитию и самовыражению детей, а также в поддержке исследовательской активности. Поиск эффективных путей развития исследовательской активности в дошкольных учреждениях – это постоянный вопрос, требующий как теоретических, так и практических решений [1; 3; 4].

Участие в исследовательской деятельности способствует тому, что ребенок лучше осваивает окружающий мир и становится более готовым к осознанному взаимодействию с ним. Следует подчеркнуть, что старший дошкольный возраст является критически важным периодом для развития у детей исследовательских навыков. В этот период происходит совершенствование критического мышления (по мнению А. Н. Поддъякова, А. И. Савенкова, О. М. Дьяченко), формирование познавательных интересов (И. М. Маневцова, Н. К. Постникова, Е. В. Боякова, М. И. Семенова), а также поддержка продуктивной (Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина) и творческой активности. Это время также играет ключевую роль в развитии мыслительных способностей у детей.

На сегодняшний день отсутствует целостное понимание того, как развивается исследовательская деятельность у детей дошкольного возраста, особенно в рамках экспериментального обучения. Необходимы глубокие исследования таких ключевых компонентов, как суть исследовательской активности, ее структура и педагогические принципы, которые могут способствовать развитию данной активности в дошкольных учреждениях. Это, в свою очередь, приводит к недостаточной реализации исследовательского потенциала у детей данной возрастной группы. Несмотря на наличие условий для проведения экспериментов в детских садах, многие из них не достигают значительного уровня исследования, оставаясь на поверхностном и случайном уровне, что не вызывает у детей интереса к решению более сложных задач.

Проблематичным также остается отсутствие эффективного взаимодействия между дошкольными учреждениями и семьями по вопросам организации экспериментальной и исследовательской деятельности на этом уровне обучения. Это ставит под вопрос возможности использования экспериментов как эффективного инструмента для стимулирования исследовательской активности у старших дошкольников. Наблюдается противоречие между возрастающей потребностью в исследовательской деятельности на практике и ограниченными методологическими разработками для поддержки этого процесса в разнообразных условиях. Это подчеркивает срочную потребность в дополнительных исследованиях и разработках в данной области в контексте современных теоретических и практических подходов к дошкольному образованию.

Статья нацелена на анализ характеристик проявления исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования, определение степени развития исследовательской активности и педагогических условий, способствующих ее стимулированию.

В рамках современного научного дискурса исследовательская активность оценивается как целенаправленный процесс поиска ответов на актуальные вопросы и решения возникающих задач с использованием специализированных методик, инструментов и подходов, который осуществляется

как взрослыми, так и детьми. Этот процесс способствует не только приобретению новых знаний, но и развитию критического мышления, умений анализировать, синтезировать информацию и делать обоснованные выводы [2; 3; 5].

В исследовании когнитивного компонента исследовательской активности старших дошкольников использовалось практическое задание Л. Н. Прохоровой «Выбор деятельности». Результаты представлены на рис. 1.

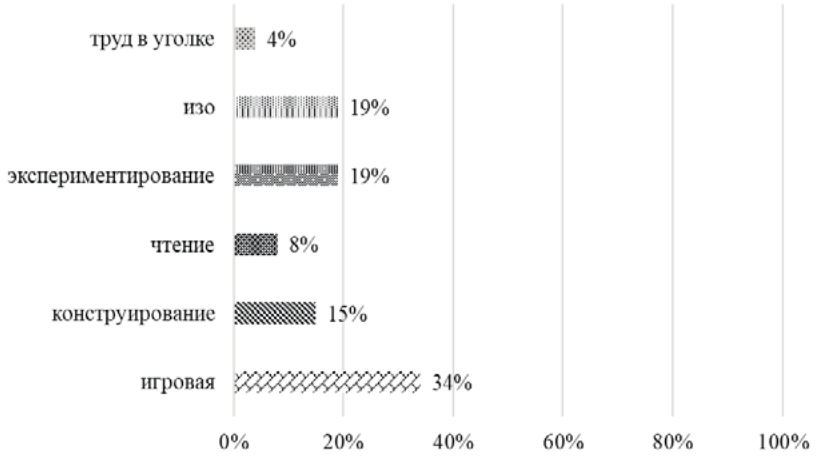


Рис. 1. Результаты оценки уровня исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста

Анализ результатов показал, что из предложенных видов деятельности дети предпочитают игровую деятельность (34 %), экспериментирование и изобразительную деятельность (по 19 %), а также конструирование (15 %). Меньше всего интерес к чтению (8 %) и трудовой деятельности в уголке природы (4 %).

В контексте образовательного процесса для детей старшего дошкольного возраста, преобладающим видом деятельности является игра, важность которой дополняется стремлением к экспериментированию и рисованию. Эти виды деятельности служат основой для проявления и развития исследовательской активности детей.

Для получения достоверных результатов при определении уровня развития исследовательской активности старших дошкольников мы использовали карту проявлений исследовательской активности А. М. Щетинина. Результаты представлены на рис. 2.

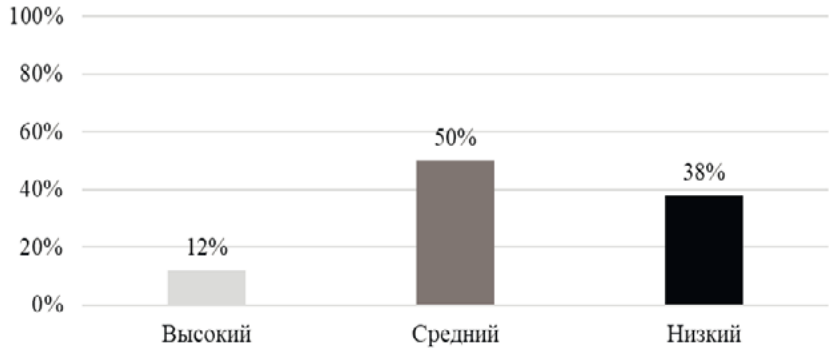


Рис. 2. Уровень развития исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста по карте проявлений исследовательской активности А. М. Щетинина.

Анализ данных указывает на то, что 12 % детей продемонстрировали высокий уровень исследовательской активности, что в количественном выражении составляет 3 учащихся. Дети с высоким уровнем активности отличаются стремлением к лидерству, инициативностью в различных видах деятельности и желанием быть в центре внимания.

50 % детей, что равно 13 учащимся, показали средний уровень исследовательской активности. Эта группа иногда принимает лидирующие позиции, проявляет инициативу и стремится к лидерству, однако не всегда оказывается в центре внимания.

Оставшиеся 38 %, или 10 детей, были отнесены к категории с низким уровнем исследовательской активности. Эти дети редко берут на себя роли лидера или инициатора, часто избегают быть в центре внимания и проявляют небольшой интерес к новым задачам.

Таким образом, результаты исследования подтверждают наличие значительных различий в уровне исследовательской активности среди детей старшего дошкольного возраста. Эти данные могут быть использованы для разработки индивидуализированных подходов в образовательном процессе, направленных на развитие исследовательской активности у детей разного уровня.

Для анализа индивидуально-личностных особенностей детей дошкольного возраста, исследовательской активности детей были использованы нормативные карты, разработанные Н. А. Коротковой и П. Г. Нежновым. На рисунке 3 представлены результаты, их интерпретация.

Как видно на рис. 3, по уровню развития исследовательской активности дети старшего дошкольного возраста распределились таким образом: высокий уровень − 12 % (3 человека), средний уровень − 54 % (14человек), низкий уровень − 34 % (9 человек).

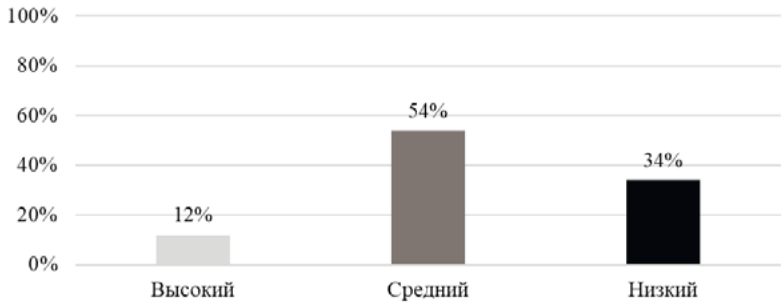


Рис. 3. Результаты диагностики уровня развития исследовательской активности по методике Н. А. Коротковой и П. Г. Нежнова

Исследование продемонстрировало, что дети с высокой исследовательской активностью проявляют значительный интерес к познанию объектов и явлений, выходящих за пределы их непосредственного опыта. Они задают вопросы для выяснения принципов и причин происходящего (например, "как?", "почему?", "зачем?"), стремятся к логическому объяснению связей между различными фактами, используя простейшие причинно-следственные связи. Эти дети склонны организовывать и систематизировать информацию, создавая коллекции и активно работая с символическими языками, такими как графические схемы, а также самостоятельно инициируют создание карт, схем и записи наблюдений. Ключевыми аспектами их поведения являются вопросы об абстрактных понятиях, стремление к организации данных и способность к осмысленному рассуждению, а также интерес к символическим системам.

Дети со средним уровнем исследовательской активности часто задают вопросы, связанные с практическим исследованием новых объектов, такие как "Что это?" и "Для чего?". Они желают узнать о специфических объектах и их свойствах, формируя простые гипотезы о взаимосвязи действий и результатов.

В отличие от них, дошкольники с низкой исследовательской активностью проявляют интерес к новым объектам, исследуя их возможности через манипуляции, разборку и сборку, сосредотачиваясь на процессе, а не на восстановлении исходного состояния. Полученные общие данные обследования дошкольников представлены на рис. 4.

Исследование показало, что большинство детей старшего дошкольного возраста демонстрируют средние и низкие уровни исследовательской активности, в основном проявляя свои навыки в игровой деятельности и реже – в конструировании и изобразительном искусстве. Это подчеркивает важность организации целенаправленной педагогической работы, ориентированной на развитие группового взаимодействия среди детей и стимулирование их исследовательской активности через эксперименты.

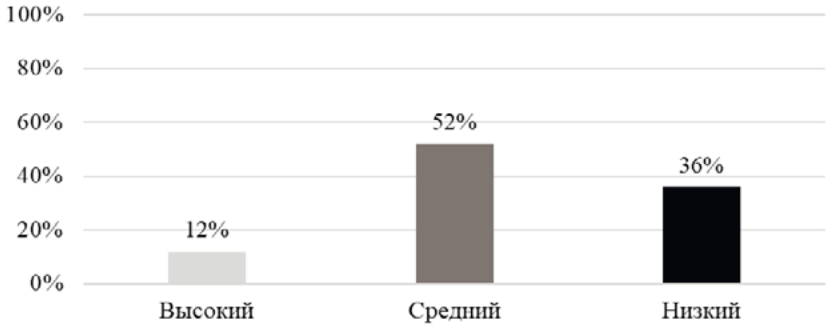


Рис. 4. Результаты диагностики уровня развития исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста

Одна из направлений дальнейшей работы заключается в анализе педагогических условий, поддерживающих развитие исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста в ходе экспериментов. Ключевыми аспектами этого исследования станут: оценка уровня подготовки педагогов в сфере стимулирования исследовательской активности, изучение возможностей вовлечения родителей в экспериментальную деятельность детей и анализ особенностей формирования предметно-развивающего пространства, направленного на активизацию исследовательской активности дошкольников в контексте экспериментирования.

Библиографический список

1. Веракса Н. Е. Познавательно–исследовательская деятельность дошкольников. М. : Мозаика Синтез, 2013. 128 с.
2. Дыбина О. В. Ребенок в мире поиска. Программа по организации познавательно-исследовательской активности дошкольников. М. : ТЦ Сфера, 2017. 128 с.
3. Изотова Е. И. Психология дошкольного возраста : учеб. и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2024. 452 с.
4. Кананчук Л. А. Технологическое и методическое обеспечение познавательного развития детей: практическая работа магистрантов. Иркутск : Аспринт, 2022. 267 с.
5. Киреева О. В. Развитие исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в экспериментировании // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. № 73–2. С. 70–78.
6. Поддьяков А. Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: об исследовательском поведении детей и не только детей. М. : Рос. психол. о-во, 2010. 85 с.
7. Савенков А. И. Педагогическая психология. В 2 ч. Ч. 2. М. : Юрайт, 2017. 186 с.

УДК 372.2

Е. Н. Кихтенко
Педагог-психолог, Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 14 г. Иркутска, г. Иркутск, Kilena76@mail.ru

А. В. Лаевская
Педагог-психолог, Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 14 г. Иркутска, г. Иркутск, annlaevsk@gmail.com

E. N. Kikhtenko
Educational Psychologist, Secondary School N 14 of Irkutsk, Irkutsk, Kilena76@mail.ru

A. V. Laevskaya
Educational Psychologist, Secondary School N 14 of Irkutsk, Irkutsk, annlaevsk@gmail.com

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рассматривается важность экзистенциально значимых качеств личности педагога для формирования и развития самосознания у детей дошкольного возраста. Акцентируется внимание на том, что педагог, обладая такими качествами, как способность к саморефлексии и самотрансценденции, экзистенциальной ответственности, аутентичности и эмпатии, создает поддерживающую образовательную среду, способствующую развитию самосознания детей. Обсуждаются ключевые аспекты взаимодействия педагога с детьми на примере развития психологического времени дошкольника. Подчеркивается, что качественное взаимодействие между педагогом и ребенком способствует осознанию детьми своих физических и нравственных качеств, а также пониманию себя во времени.

Ключевые слова: экзистенциально значимые качества; самосознание; психологическое время.

EXISTENTIALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF A TEACHER'S PERSONALITY AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN'S SELF-AWARENESS

The article examines the importance of existentially significant qualities of a teacher's personality for the formation and development of self-awareness in preschool children. It is emphasized that the teacher, possessing such qualities as the ability to self-reflection and self-transcendence, existential responsibility, authenticity and empathy, creates a supportive educational environment that contributes to the development of children's self-awareness. The key aspects of the teacher's interaction with children are discussed on the example of preschooler's psychological time development. It is emphasized that the qualitative interaction between the teacher and the child contributes to the awareness of children of their physical and moral qualities, as well as understanding themselves in time.

Keywords: existentially significant qualities; self-awareness; psychological time.

В современном образовательном процессе особое внимание уделяется экзистенциальным аспектам педагогической деятельности, которые оказывают значительное влияние на развитие самосознания детей, особенно в дошкольном возрасте. Экзистенциально значимые качества педагога, такие как способность к саморефлексии и самотрансценденции, экзистенциальная ответственность, аутентичность, эмпатия становятся ключевыми факторами,

способствующими формированию внутренней позиции ребенка и его самосознания.

Н. Н. Ниязбаева акцентирует внимание на важности экзистенциальных аспектов в педагогической практике и их влияние на развитие самосознания у детей. Она исследует экзистенциальные основы свободы и совести в образовательном процессе, подчеркивая значимость этих элементов для формирования полноценной личности [2]. Концептуальные идеи М. М. Мамардашвили о необходимости осознания себя как экзистенции могут быть применены к педагогическому контексту, подчеркивая значимость самосознания [3].

Педагогу необходимо развивать в себе ряд экзистенциально значимых качеств, обеспечивающих успешность и результативность его деятельности. Рассмотрим основные из них:

1. Способность к саморефлексии и самотрансценденции. Саморефлексия – это процесс осознания и анализа собственных мыслей, чувств, действий и их последствий. Она предполагает способность видеть себя со стороны и критически осмысливать свой опыт. Самотрансценденция представляет собой развитие своих первоначальных возможностей; способность преодолевать собственные границы и находить новые смыслы, как в конкретных действиях, так и в жизни в целом.

2. Экзистенциальная ответственность предполагает, что педагог осознает свободу выбора и принимает на себя ответственность за свои решения и их последствия.

3. Аутентичность можно определит, как способность человека быть верным самому себе, своим ценностям и убеждениям. Это означает, что аутентичный педагог действует в соответствии с собственными принципами и стремлениями, будучи искренним и открытым как в своей профессиональной, так и в личной жизни.

4. Эмпатия как свойство личности, позволяет педагогам глубже понимать уникальные переживания и потребности каждого ребенка. Это осознание способствует созданию более персонализированного подхода к процессу воспитания, где педагог может адаптировать методы и материалы в соответствии с индивидуальными особенностями детей.

Экзистенциально значимые качества педагога играют ключевую роль в создании поддерживающей образовательной среды, способствующей развитию самосознания детей и их успешной социализации.

Развитие самосознания у детей дошкольного возраста происходит через взаимодействие с педагогом. Экзистенциально значимые качества личности педагога помогают создать среду, где ребенок может:

- осознавать свои эмоции: педагог, проявляющий эмпатию, помогает ребенку понимать и называть свои чувства, что является основой для формирования эмоционального интеллекта;

- развивать идентичность: открытость педагога способствует тому, что дети начинают осознавать свои интересы и предпочтения, формируя свою индивидуальность;
- укреплять уверенность: ответственность педагога за процесс обучения создает у детей ощущение стабильности и уверенности в своих силах;
- учиться взаимодействовать с окружающими: способность к диалогу помогает детям развивать навыки общения и сотрудничества с другими детьми и взрослыми.

Вопросами структуры самосознания ребенка занимались такие отечественные и зарубежные психологи как Ж. Пиаже, А. Валлон, Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, М. И. Лисина, И. И. Чеснокова, В. С. Мухина и многие другие. Их исследования сходятся в том, что базовые особенности личности и самосознания человека закладываются в раннем детстве и пики их формирования приходятся на сенситивные периоды дошкольного детства. Развитие самосознания ребенка происходит за счет взаимодействия со значимыми взрослыми – родителями, родственниками и педагогами.

В качестве основной концепции в своей работе мы используем идеи В. С. Мухиной, которая обозначила структуру самосознания как совокупность устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций и мировоззрения человека, обеспечивающих его уникальную целостность и идентичность. В трудах В. С. Мухиной представлена концепция пяти структурных звеньев самосознания, неразрывно связанных между собой и формирующих личность ребенка: представление о своем имени, притязание на признание, половая идентификация, психологическое время личности, социальное пространство личности.

На данный момент эта концепция наиболее полно моделирует ход формирования самосознания ребенка в условиях современного общества. В. С. Мухина выдвигала идеи о том, что развитие самосознания напрямую связано с реакциями фрустрации и возможностью их преодоления. В возрасте 6–7 лет у ребенка начинается подготовка к школьному обучению, и в это время у дошкольника резко увеличивается физическая и психическая нагрузка. В этом возрасте формируются фрустрационые реакции человека, возникающие в результате длительной (или острой) психологической напряженности [1]. Способность преодолевать фрустрацию формирует целостность личности ребенка в будущем, позволяя адекватно присвоить себе ценностные ориентиры социума и определить свою личностную позицию.

В нашей работе мы рассмотрим взаимодействие педагога и дошкольника в контексте развития одного из ключевых структурных звеньев самосознания – психологического (индивидуального) времени. Понимание времени у ребенка дошкольного возраста развивается и усложняется с каждым годом взросления. Взаимодействие педагога и ребенка в рамках образовательной программы направлено на воспитание у ребенка умения ориентироваться во

времени, на развитие «чувства времени» и понимания ценности времени, развития способности анализировать последствия своих действий с учетом прошлого опыта, способности к саморегуляции, целеполаганию и умению планировать свои действия. Все эти компоненты развития ребенка влияют на формирование индивидуального психологического времени ребенка и дают предпосылки к развитию смысложизненных ориентаций и построению личной жизненной перспективы в будущем.

Рассматривая понятие «психологического времени» как одно из ключевых звеньев самосознания личности, мы определили наличие структуры и составляющих её компонентов, которые тесно связаны и переплетены между собой.

Когнитивный компонент обеспечивает представление о прошлом, настоящем, будущем, осознание времени, «чувство времени», адекватную оценку и восприятие продолжительности событий, понимание временных категорий, осознание последовательности событий.

Ценностно-смысловой компонент позволяет осознать ценность времени как жизненный ресурс. Также он обеспечивает способность личности брать на себя ответственность и формирование интернального локуса контроля. Согласование личностных ценностей и мотивов, которые направляют эту деятельность, позволяет делать личностно-значимый выбор и получать удовлетворение от результатов.

Эмоциональный компонент обеспечивает способность к саморефлексии, он связан со способностью к децентрации и возможностью оценивать и анализировать последствия своих действий, осознавая то, как они соотносятся с временными рамками.

Поведенческий компонент обеспечивает формирование навыков самоорганизации деятельности: целеполагание, планирование, самоконтроль, умение организовывать свое время.

Системная целостность, интегрированность компонентов психологического времени обусловлена наличием функциональной взаимообратной связи, динамическим взаимодействием (рис. 1). Когнитивный и ценностно-смысловой компоненты выступают системообразующими звеньями психологического (индивидуального) времени личности и обеспечивают целостность, устойчивость системы. Эмоциональный компонент является системостабилизирующим в модели психологического времени. Он связан с оценкой ребёнком самого себя и своих действий в контексте собственного уникального жизненного опыта.

Поведенческий компонент выступает в качестве своего рода интеграла, воплощая действия когнитивного и эмоционального начал.



Рис. 1. Логико-смысловая модель психологического (индивидуального) времени

На основании данной модели мы рассмотрели ключевые точки взаимодействия педагога и ребенка дошкольного возраста в контексте развития психологического (индивидуального) времени как структурного звена самосознания личности.

Когнитивный компонент:

• ориентировка во времени за счет связи с деятельностью самого ребенка, с привязкой ко времени суток, времени года;

• «чувство времени» формируется на основе режима дня, последовательности и ритмичности определенных повторяющихся событий, явлений и действий в жизни ребенка;

• усложнение восприятия времени за счет овладения речью и счетом.

Эмоциональный компонент:

• эмоциональное восприятие времени связано с возрастной сменой личностной позиции, от эгоцентрической к децентрированной, способности оценивать свои и чужие действия в привязке к терминологии времени;

Ценностно-смысловой компонент:

• Понимание возраста (ребенок, взрослый, старик) и того что с возрастом человек меняется, а также меняется отношение к нему других людей.

• Оценка собственного возраста ребенка, как достижения – важный мотивационный фактор для дошкольника.

• Появление ценностных и мотивационных ориентиров, которые формируют деятельность ребенка: «Когда я вырасту, я стану…».

Поведенческий компонент:

• Связь понятий «вчера», «сегодня», «завтра», «сейчас», «потом» и т. д. позволяет планировать свою деятельность.

• Способность учитывать фактор времени в игровой, бытовой и познавательной деятельности влияет на формирование саморегуляции и целенаправленности действий ребенка в будущем.

Экзистенциально значимые качества личности педагога играют ключевую роль в формировании самосознания детей дошкольного возраста. Педагоги, обладающие способностью к саморефлексии, аутентичности, эмпатии, экзистенциальной ответственности развивают у детей навыки уверенности, самовыражения и социального взаимодействия. Создание поддерживающей образовательной среды, направленной на развитие этих качеств, является важным условием для роста личностного потенциала, как педагогов, так и детей. Таким образом, внимание к экзистенциальным аспектам педагогики становится необходимым условием для полноценного развития личности ребенка и его успешной социализации в будущем.

Библиографический список

1. Мухина В. С., Хвостов К. А. Психодиагностика развивающейся личности: проективный метод депривации структурных звеньев самосознания. М. : Агентство М'арт, 1996. 102 с.
2. Ниязбаева Н. Н. Экзистенциальный поворот в педагогике и образовании: свобода, смыслы, самоосуществление// Историко-педагогический журнал. 2021. № 1. С. 36.
3. Пашкова Н. В., Куземина Е. Ф. Становление человеческого «Я» в экзистенциализме М. К. Мамардашвили // Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 4. С. 60.

УДК 37.025:372.8

С. С. Новацких

Студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, snovackih@qmail.com

В. В. Карих

Доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, кандидат психологических наук, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, venera_can@mail.ru

S. S. Novatskikh

Student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, 8(3952) 20–0481; snovackih@qmail.com

V. V. Karikh

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Candidate of Psychological Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, venera_can@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПЕРЕКЛАДНОЙ АНИМАЦИИ

На основе использования комплекса психолого-педагогических методов выявлены и охарактеризованы динамика и педагогические условия развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста в передвижной анимации. Комплекс диагностических процедур включал в себя задания, разработанные О. М. Дъяченко, Е. Р. Torrance, В. В. Синельниковым, В. Т. Кудрявцевым, и ориентированные на оценку представлений детей об анимации, особенностях их творческого воображения и изобразительных умений. На основе анализа исследований рассмотрен генезис творческого воображения детей, а полученные данные свидетельствуют об эмпирическом доказательстве сензитивности данного периода.

Ключевые слова: перекладная анимация; дошкольник; творческое воображение.

DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN THROUGH CUTOUT ANIMATION

Based on the use of a set of psychological and pedagogical methods, the article identifies and characterizes the dynamics and pedagogical conditions for the development of creative imagination of senior preschool children in cutout animation. The complex of diagnostic procedures included tasks developed by O. M. Dyachenko, E. P. Torrance, V. V. Sinelnikov, and V. T. Kudryavtsev, aimed at evaluating children's ideas about animation, the features of their creative imagination and visual skills. Based on the analysis of the research, the genesis of children's creative imagination was examined, and the data obtained indicate empirical evidence of the sensitivity of this period.

Keywords: cutout animation; preschooler; creative imagination.

Развитие творческого воображения является важнейшей составляющей в формировании личности детей. В современном обществе, где технологии занимают центральное место, это становится особенно важным аспектом воспитания и образования. В условиях быстрой переменности, общество нуждается в людях, способных мыслить творчески, находить нестандартные решения и приспосабливаться к изменяющимся условиям.

На сегодняшний день с внедрением новейших технологий и наличием информационного потока наши дети все больше сталкиваются с ограничениями в развитии своей креативности. Из чего следует необходимость с самого раннего детства находить и апробировать разные подходы технологии, направленные на развитие творческого воображения нового поколения.

ФГОС ДО подчеркивает значимость развития творческого воображения и его проявление в детской деятельности. Этот официальный документ, отмечает потребность создания подходящих условий для развития творческого потенциала дошкольников, с учётом возрастных и личных особенностей [3].

Более того, в одобренной ФОП ДО, также уделяется внимание развитию креативности воспитанников. Отмечается, что абсолютно любой ребенок владеет особенными способностями и талантами, которые нужно активно развивать [4]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования требует создание условий для самовыражения себя, и обеспечение свободного доступа к разным областям творчества, отвечающих требованиям науки и практической работе.

Наше исследование направлено на изучение особенностей творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста и апробацию педагогических условий, способствующих его развитию посредством перекладной анимации.

Б. Г. Мещеряков и В. П. Зинченко замечают, что «воображение – это такая способность людей создавать новые целостные образы, используя практический, сенсорный, интеллектуальный и эмоционально-чувственный опыт» [1, с. 262].

Для создания новых фантазийных образов и их трансформированности, творческое воображение, как одно из качеств личности, играет значимую роль.

А также является одним из основных факторов развития подрастающего поколения. Основные методы преобразования воображения, такие как агглютинация, гиперболизация, схематизация, типизация и заострение, помогают реализовать творческую идею в новый художественный образ.

В своей книге «Мультфильмы своими руками» Л. И. Курдюкова утверждает, что технология мультипликации или анимация представляет собой мощный способ развития творческого воображения у дошкольников. Внедрение анимационной технологии в деятельность детей способствует проявлению креативности и оригинальных способностей [2].

В рамках исследования анализ возможности использования перекладной анимации для развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста был осуществлен в Муниципальном автономном дошкольном учреждении № 57 в Ангарском городском округе.

Для точного анализа условий обучения в детском саду, направленных на развитие творческого воображения подопечных на констатирующем эта-

пе, мы применили такие методы, как опрос педагогов и родителей, анализ предметно-пространственной среды (Центр мультипликации «Фантазийск»).

В процессе исследования были выявлены основные составляющие компоненты готовности педагогического коллектива, такие как: познавательный, практический, и поведенческий. Результаты опроса показали, что большинство педагогов имеют базовый уровень готовности. Что говорит каким образом воспитатели могут использовать технологии и методы для стимулирования креативного воображения у своих детей, а, кроме того, в календарном планировании отмечается индивидуализация ребенка.

Так, воспитатель Н. А. Е. предлагает дошкольнику техники рисования, моделирования и конструирования; организовывает проектную деятельность; проводит игровые задания; использует в образовательной деятельности проблемные ситуации.

Ознакомление с Центром мультипликации «Фантазийск» отразило, то, что заполняемость инвариативной доли является 52 %, а вариативная доля – 34 % В соответствии с данными показателями, с целью результативного формирования развития творческого воображения у ребенка с использованием перекладной анимации, следует необходимо провести работу, которая обогатит развивающую среду необходимыми материалами.

Опрос родственников детей, проведенный для оценки их знаний о развитии творческого воображения, продемонстрировал, что многие не до конца понимают его значение. Они не знают, в каком дошкольном периоде следует развивать его у своих детей, и не знают о наилучших методах, которые могут помочь в этом процессе. Тем не менее, родители признают ценность развития творческого воображения. Они пытаются узнать как можно больше о методах и приемах его разработки.

Для узнавания представления о детской анимации у детей старшего дошкольного возраста были использованы методы, например, такие как беседы, демонстрация презентаций и др. В ходе совместной работы с воспитанниками применены тест Е. Р. Torrance «Завершите рисунок», методика О. М. Дьяченко «Написание сказки» и методика В. В. Синельникова, В. Т. Кудрявцева «Солнце в комнате».

Первоначальные результаты анализа показали, что 48 % детей обладают низким уровнем творческого воображения. Этот уровень характеризуется неумением видеть и ставить художественные задачи и отсутствием соответствующих способов их решения. К низкому уровню относится создание воспроизводимых изображений по образцам или штампам и отсутствие общей художественной образности.

Для улучшения данной ситуации у дошкольников был проведен формирующий эксперимент, в котором использовалась перекладная анимация, который заключался в организации и проведении практически-игровой деятельности, ориентированной на включение детей и поддержание их увлечения перекладной анимацией.

Изначально Центр мультипликации «Фантазийск» был обеспечен необходимыми материалами. С будущими первоклассниками проведена беседа с просмотром презентации, направленная на стимулирование интереса к перекладной анимации. А также осуществлён показ мультиков, выполненных детьми.

Основной этап образовательного процесса с воспитанниками заключался в ознакомлении детей различными видами анимации, заданиями по созданию анимированных персонажей и различными игровыми приемами по созданию сцен из анимационных фильмов, а также умению проявлять свою креативность. Взаимодействие с педагогическим коллективом и представителями воспитанников заключалось в консультировании; проведении мастер-классов по анимации; семинаров-практикумов.

На завершающем этапе, основываясь на способы констатирующего эксперимента, нами произведена оценка сделанных мультипликационных фильмов для анализа их эффективности и соответствия заявленной цели; реализация конкурса с целью повышения креативности участников продуктивной деятельности.

В результате данных констатирующего и контрольного экспериментов установлено, что у 25 % детей старшего дошкольного возраста наблюдается повышение уровня творческого воображения. Характеристиками этого уровня являются удовольствие от процесса создания художественных образов, проявление самостоятельности, и способности к комбинированию приемов, их формирования.

Так же данный уровень характеризуется наличием ряда отличительных черт, среди которых: оригинальность художественного образа, синтез приемов воображения (умение гармонично комбинировать техники и методы), а также формирование «мистических» образов (способность создавать сюрреалистические образы).

Полученные результаты доказывают нашу гипотезу исследования об эффективной, системной работе с воспитанниками ДОО посредством перекладной анимации.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М. : Прайм – Еврознак, 2003. 672 с.
2. Красный Ю. Е. Мультфильм руками детей. М. : Просвещение, 2007. С. 182.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 17 окт. 2013 г. № 1155. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477/ (дата обращения: 11.09.2024).
4. Федеральная образовательная программа. URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf (дата обращения: 21.09.2024).

УДК 374.71

О. В. Удова

Доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, udovao@yandex.ru)

O. V. Udova

Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, udovao@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Представлены размышления о просвещении родителей, о единой Программе просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные организации. Выделены цели, задачи просвещения, указаны основные подходы к взаимодействию детского сада с семьей, перечислены основные проблемы и перспективы просвещения родителей в условиях дошкольной образовательной организации. Названа одна из эффективных форм психолого-педагогического просвещения родителей – Родительский университет.

Ключевые слова: просвещенческая деятельность; просвещение родителей; психолого-педагогическое просвещение родителей; Родительский университет; особенности современного родительства; подходы к выстраиванию взаимоотношений детского сада и семьи.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION OF PARENTS: PROBLEMS AND PROSPECTS

The article presents reflections on the education of parents and on the Unified Education Program for parents (legal representatives) of preschool children attending preschool educational institutions. The author highlights the goals and objectives of education, points out the main approaches to the interaction of kindergarten and family, and describes the main problems and prospects of educating parents in the conditions of a preschool educational institution. One of the most effective forms of psychological and pedagogical education of parents is the so-called Parent University.

Keywords: educational activities; parent education; psychological and pedagogical education of parents; Parent University; features of modern parenthood; approaches to building relationships between kindergarten and family.

В современном дошкольном образовании происходит процесс помощи семье, не только в том, что детский сад становится местом, где организуется образовательная среда для полноценного развития ребенка дошкольного возраста и где он проводит много времени, но и в плане повышения родительской компетентности в вопросах развития, воспитания, обучения детей. Эту деятельность всегда осуществляли педагоги дошкольных образовательных учреждений, однако, в настоящее время, эта активность закреплена и законодательно.

Так, в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», с изменениями, внесенными Федеральным законом от 05.04.2021 № 85-ФЗ, приводится определение просветительской деятельности. Просветительская деятельность – это деятельность вне рамок образо-

вательных программ, направленная на распространение знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта и компетенции в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [4].

Федеральная образовательная программа дошкольного образования определяет задачи взаимодействия ДОО и семьи:

– «способствование развитию ответственного и осознанного родительства как базовой основы благополучия семьи»;

– «просвещение родителей, повышение их правовой, психолого-педагогической компетентности в вопросах охраны и укрепления здоровья, развития и образования детей» [5].

Как указано в Проекте программы просвещения родителей «Просветительская деятельность выступает значимой частью профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций, одной из мер государственной поддержки семей, инструментом формирования единого образовательного пространства страны и позиции осознанного ответственного родительства [2].

Актуальность создания такой программы связана с тем, что появилось большое количество сайтов, других источников, где родители могут подчерпнуть информацию, но, не всегда достоверную, если, конечно, осознают важность и необходимость собственного саморазвития и самосовершенствования себя в роли родителя. Вместе с тем, именно в дошкольном детстве ребенка, когда происходит его активное становление, а родители являются главными, значимыми для него людьми, важно повышать родительскую компетентность, чтобы создать действительно единое образовательное пространство «детский сад – семья». Но, без «подталкивания» к ответственному родительству, мы полагаем, крайне мало воспитывающих взрослых найдут возможность повышать свою компетентность. Следовательно, именно педагоги дошкольных образовательных организаций могут помочь родителям в этом процессе, так как обладают достоверными сведениями о развитии ребенка, имеют непосредственное представление о воспитанниках, могут поделиться накопленным опытом.

Целью просвещения родителей (законных представителей) детей младенческого, раннего и дошкольного возраста является обеспечение поддержки семьи в вопросах образования, охраны и укрепления здоровья каждого ребенка; обеспечение единства подходов к воспитанию и обучению детей в условиях детского сада и семьи; повышение воспитательного потенциала семьи.

Следовательно, в просвещении родителей важно соединить педагогическую и психологическую составляющие, т. е. способствовать становлению эффективной родительской позиции в аспекте психологических знаний (об

особенностях и закономерностях развития) и педагогических (о процессе воспитания, обучения).

Достижение целей просвещения родителей возможно через решение определенных задач:

1. Психолого-педагогическое просвещение и информирование родителей о значимых изменениях в физическом и психическом развитии детей в младенческом, раннем и дошкольном возрасте, о необходимых условиях для обеспечения полноценного развития каждого ребенка.

2. Приобщение родителей к ценностям осознанного и ответственного родительства как основы благополучия семьи и развития личности ребенка.

3. Раскрытие родителям важности и особенностей образовательной работы с детьми младенческого, раннего и дошкольного возраста, понимания включенности родителей в общее дело воспитания и обучения, развития их детей.

4. Психолого-педагогическая помощь родителям в понимании возможных причин возникновения трудностей в развитии ребенка и путей их преодоления и профилактики, в выборе оптимальной стратегии взаимодействия с ребенком.

5. Информирование родителей о возможностях получения индивидуальной помощи в вопросах укрепления здоровья, обучения и воспитания детей младенческого, раннего и дошкольного возраста.

6. Выбор оптимальных средств и методов взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями детей младенческого, раннего и дошкольного возраста, основанный на выделенных проблемах семейного воспитания и взаимоотношений родителей с детьми [2].

Наш многолетний опыт просвещения родителей в рамках реализации проекта «Родительский университет Иркутской области» позволил определить основные проблемы просвещения родителей, которые неоднократно обсуждались с представителями дошкольных образовательных организаций, участвующих в проекте. Среди проблем можно выделить низкую посещаемость родителями организуемых форм просвещения, которые, в основном, проходят как узконаправленные, часто только лекционные или только практические. Выбор тем осуществляют администрация и педагоги ДОО, не выявляя актуальные интересы и потребности родителей. Не учитываются особенности обучения взрослых (сначала практика, потом – подведение теоретических позиций, опора на имеющийся опыт и др.). Крайне редко родители делятся своими успехами в области семейного воспитания, больше педагоги рассказывают про свои достижения и познания или цитируют известных педагогов и психологов.

Следовательно, остаются на сегодняшний день вопросы, требующие поиска ответов в сотрудничестве с родителями (в процессе обсуждения, опросов):

- Когда начинать формировать компетентного родителя?

- Как привлекать родителей?
- Какие формы организовать, какие средства применять?
- Как оценивать эффективность?
- Как учитывать интересы, потребности и возможности родителей?
- Что эффективнее – офлайн или онлайн встречи?

Для решения обозначенных проблем и ответов на вопросы, а также отбора содержания для осуществления просветительской деятельности с родителями важно учитывать особенности современного родительства (В. А. Деркунская):

- ориентация на материальные ценности и обеспечение материальных условий для семьи;
- стараются быть родителями для своих детей, но не всегда получается, не хватает компетентности, осмысления роли родителя для ребенка и того, что в этой роли делать;
- не всегда понимают, кто их ребенок, каковы его переживания и чувства, каковы его интересы и инициативы.

По мнению Е. Н. Сорокиной, современные родители:

- это поколение людей, выросших с дефицитом внимания, понимания, эмоциональной отзывчивости своих собственных родителей;
- это поколение, получившее доступ к знаниям и пониманию последствий, к которым ведут родительские ошибки;
- это поколение, тонущее в информации, диагнозах по интернету, поверхностных выводах;
- это поколение с глубоким чувством конкурентности, внешнего стандарта, ощущением того, что «ты не дотягиваешь»;
- это поколение, стремящееся стать тем идеальным родителем, о котором они составили собирательный образ из собственных нереализованных желаний и травм, статей по популярной психологии и рекламных картинок в социальных сетях [1].

То есть в руки педагогов попадает практически «готовый материал» к тому, чтобы совершенствоваться, становиться ответственным и эффективным родителем. В этом заключается еще одна проблема, когда педагоги занимают назидательную позицию и начинают активно учить родителей. Это воспринимается многими родителями как давление и вызывает определенное сопротивление с их стороны.

Существуют подходы к выстраиванию взаимоотношений между образовательной организацией и родителями воспитанников, два из которых выступают как крайности, в том числе, и в деле просвещения родителей.

1. «Воспитание родителей»

Плюсы:

– охват широкого круга воспитательных проблем;

наличие большого количества теоретических и практических разработок в этой области;

– возможность взаимодействия с большим количеством родителей.

Минусы:

– отсутствие индивидуального подхода к родителям и к семье в целом;

– односторонняя направленность деятельности «от образовательной организации к родителям»;

– ориентация на «среднего родителя» и «среднего ребенка»;

– постановка родителя в позицию объекта.

2. «Социологический» (актуален для семей группы риска)

Плюсы:

– индивидуальный подход к ребенку, при котором учитываются особенности семьи и создаются оптимальные условия для воспитания ребенка.

Минусы:

– родители не всегда задействованы в процессе воспитания ребенка в образовательной организации.

3. «Развивающий» (скрытый потенциал внутри семьи)

Плюсы:

– активная позиция родителей при взаимодействии с образовательной организацией;

– создание условий для самовоспитания и саморазвития родителей;

– равноправные субъект-субъектные отношения между образовательной организацией и родителями;

– устойчивость полученных позитивных изменений в воспитании, обеспечиваемых воспитательной активностью образовательной организации и семьи.

Минусы:

– высокая трудоемкость организации и реализации подхода;

– недостаток научно-методического обеспечения эффективного взаимодействия образовательной организации и родителей [1].

Социологический подход предполагает, что нужно просвещать те семьи, в которых имеются проблемы, т. е. уделять внимание лишь некоторым семьям. Однако такой подход сужает значимость просвещения родителей, которое должно быть массовым, направленным на помощь и поддержку большинству родителей, а частные вопросы целесообразно решать в индивидуальной работе с семьями «группы риска».

Наиболее оптимальной формой, позволяющей придерживаться Развивающего подхода, является Родительский университет, как форма психолого-педагогического просвещения родителей на основе личностно– и практико-ориентированного подходов, направленная на вооружение родителей необходимыми знаниями и основами педагогической культуры и включение их непосредственно в единый непрерывный образовательный процесс детей (обучение, воспитание, развитие) [3].

Цель родительского университета можно представить в виде разнонаправленных действий:

• обеспечение прав семьи на развитие, личностное самоопределение и самореализацию, на профессиональную поддержку в воспитании и образовании детей (А. В. Спесивцев);

• создание благоприятной психолого-педагогической атмосферы для развития ребенка в семье (А. С. Разорвина).

Перспективы психолого-педагогического просвещения мы видим в том, чтобы:

1) Программа просвещения родителей реализовывалась с учетом региональных особенностей, условий конкретной ОО, потребностей родителей;

2) создавались центры просвещения родителей на базе ОО, где имеются необходимые ресурсы;

3) подбирался доступный и разнообразный контент с учетом потребностей родителей (очное или онлайн участие, возможность просмотра записи, отсылки на сайты и блоги с актуальной и достоверной информацией, выбор лекционной или практико-ориентированной формы и т. д.).

4) осуществлялась подготовка педагогов к организации просвещения родителей.

Вышеназванное позволит организовать психолого-педагогическое просвещение родителей в условиях дошкольных образовательных организаций целесообразно, эффективно и результативно.

Библиографический список

1. Методические рекомендации по взаимодействию образовательной организации и родителей в процессе реализации рабочей программы воспитания. URL: https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/d9e/39dz0qmg3ctw8jr0260w61o5szluwn01. pdf (дата обращения: 16.09.2024)
2. Проект Программы просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные организации. URL: https://irzar.ru/wp-content/uploads/2024/07/proekt-programmy-prosveshheniya-roditelej. pdf (дата обращения: 16.09.2024)
3. Удова О. В. Родительский университет как одна из форм повышения педагогической компетентности родителей // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 8 (52). С. 119–123.
4. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (послед. ред.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/(дата обращения: 16.09.2024)
5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022. pdf (дата обращения: 16.09.2024).

УДК 373.21

О. В. Ушакова
Воспитатель, Детский сад № 179 города Иркутска, г. Иркутск, olya.ushakova.1975@bk.ru

O. V. Ushakova
Educator, Kindergarten N 179 of Irkutsk, Irkutsk, olya.ushakova.1975@bk.ru

РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОЗДАНИИ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ФИЛЬМА

Создание мультипликационного фильма рассматривается как метод развития изобразительных умений детей. Отмечается, что применение в педагогической практике такого метода является основанием для их развития. Представлены результаты исследования развития изобразительных умений детей дошкольного возраста в контексте создания мультипликационного фильма: апробация, обоснование и применяемые педагогические условия для их развития.

Ключевые слова: изобразительная деятельность; изобразительные умения; создание мультипликационного фильма.

DEVELOPMENT OF GRAPHIC SKILLS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN THROUGH CREATING AN ANIMATED FILM

The article describes the use of creating an animated film as a method of developing children's graphic skills. The use of this method in pedagogical practice is the basis for their development. The article presents the results of a study of the development of preschool children’s graphic skills in the context of creating an animated film: approbation, justification and applied pedagogical conditions for their development.

Keywords: visual activity; graphic skills; creating an animated film.

Согласно целевым ориентирам Федеральной образовательной программы дошкольного образования, ребёнок старшего дошкольного возраста, создавая образы и композиционные решения самостоятельно определяет замысел рисунка, применяя освоенные техники получения изображения и средства выразительности. Поэтому, одной из задач при развитии в изобразительной деятельности является совершенствование у детей художественно-творческих способностей на основе, приобретённых, изобразительных умений [6, с. 5].

Содержание образования в этом направлении, в соответствии с задачами познавательного и социального развития детей старшего дошкольного возраста, необходимо пополнять и расширять возможность мотивации в изобразительной деятельности.

В этом возрасте дети уже хорошо ориентируются в предметном мире, у них сформированы отдельные изобразительные умения: правильно держат карандаш, работают одной рукой, поэтому результат работы начинают зависеть от эмоционального состояния ребёнка, которое может создать применение технологии создания мультипликационного фильма [1, с. 179].

Применяя создание мультипликационного фильма как педагогические условия в изобразительной деятельности, мы можем обеспечить детям вы-

бор тематики о природных явлениях, семье, растительном и животном мире, жизни детского сада. Снимая фильм, дети старшего дошкольного возраста, получают возможность совершенствовать свои изобразительные умения в передаче образов предметов и объектов, сказочных героев, композиционных решений для литературных произведений. Воспитанники имеют возможность изменять положение предметов в пространстве, по–разному располагать их в плоскости, учатся двигать фигуры с помощью карандаша, несомненно в процессе создания мультипликационного фильма дети закрепляют способы и приёмы рисования с различными изобразительными материалами. [3, с. 45].

Изучая психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что существуют следующие противоречия:

–между требованиями Федеральной образовательной программы дошкольного образования к проблемам развития художественно–творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста и недостаточной разработанностью методов развития изобразительных умений в образовательной работе дошкольного учреждения;

–между недостаточной разработанностью педагогических условий, способствующих развитию изобразительных умений в создании анимации и возможностью развития таких умений в этом направлении педагогической деятельности.

Цель: проведение исследования развития изобразительных умений в создании мультипликационного фильма у детей старшего дошкольного возраста для определения педагогических условий их развития в анимации.

Казакова Т. Г. считает, что освоенные дошкольником, методы действий, по изображению предметов окружающей действительности или природных явлений, а также полученных впечатлений в жизни, являются изобразительными умениями [4, с. 192].

Учёный Запорожец А. В. подчёркивает, что ознакомление с пространственными свойствами предметов невозможно без развития движений руки и глаз.

В педагогике во множестве исследовательских работ определяется понятия по развитию изобразительных умений у дошкольников. Определение их сущности рассматривается в трудах Д. Б. Богоявленской, Д. Гилфорда, А. В. Запорожца, Е. И. Игнатьева,Г. В. Лабунской, Н. С. Лейтеса, К. С. Платоновой, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова и др. [5, с. 49].

Итак, мы определили, что у детей старшего дошкольного возраста должны быть развиты такие изобразительные умения как: исполнительские умения, художественно–выразительные умения и инструментальные умения.

Социальная значимость темы заключается в том, что, когда дошкольник старшего возраста создаёт мультипликационный фильм, он приобретает универсальный опыт по развитию изобразительных умений. Создание муль-

типликационного фильма и разработанные при этом педагогические условия, позволяет выявить и развить основы изобразительной деятельности, заложенные с рождения ребёнка, помогает ему в осознании своей причастности ко всем явлениям жизни, в формировании коммуникативной позиции в процессе коллективной деятельности [2, с. 26].

Преимущества при развитии изобразительных умений детей старшего дошкольного возраста в деятельности по созданию анимации:

–в создании мультипликационного фильма принимает непосредственно участие каждый воспитанник, результаты его работы приобщаются в совместное создание фильма, что развивает его индивидуальность и повышает его значимость и самооценку, вызывает ощущение сопричастности к коллективному труду, к тому, что создают все вместе;

–мультипликационный фильм как готовый продукт детской деятельности имеет особую важность, так как согласно психологии, возможность увидеть результаты своей работы на экране вместе с работами других ребят, возможность поделиться созданным изображением с родителями, сверстниками бабушками и дедушками способствует повышению самооценки, дети ощущают себя создателями.

–занятия различными видами творческой деятельности: изобразительным искусством в различных формах (живопись, графика, фотография, скульптура), литература, музыка, знакомство с различными техниками нетрадиционного выполнения изображения широко применяется при создании мультипликационного фильма.

Одним из основных аспектов для реализации поставленных перед нами задач, при организации формирующего и контрольного эксперимента является оснащение соответствующей компьютерной и творческой среды в ДОУ, без которой создание мультфильма невозможно.

На базе МБДОУ города Иркутска детский сад № 179 проводилась работа по созданию мультипликационного фильма «Семья», с помощью исследования проверялось возможность развития в художественно–творческой деятельности умений у старших дошкольников.

Мы провели оценку педагогических условий, созданных в детском саду для развития художественно–изобразительных умений у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования, применили приёмы и методы: анализ технологических карт педагогов, их анкетирование; анализ календарно–тематических планов, беседы и анкетирование родителей, экспертиза предметно–пространственной среды группы № 9.

Мы рассмотрели, полученные в процессе опроса педагогов и анализа технологических карт, данные о сформированности готовности педагогов к созданию анимации и развитию изобразительных умений у воспитанников.

Проведя опрос педагогов в форме анкет, выяснили, что, при организации работы по развитию изобразительных умений у детей старшего дошкольного возраста, они находятся на разном профессиональном уровне в

работе с воспитанниками по этому направлению. Оказалось, что на базовом уровне готовности педагогов (37 %) к развитию изобразительных умений детей характеризуются: знанием теории в области развития изобразительных умений дошкольников; умеют планировать мероприятия в области их развития у детей; владеют различными технологиями для их развития; но не применяют создание мультипликационного фильма, как метод развития изобразительных умений. На высоком уровне готовности к организации работы по развитию изобразительных умений детей старшего дошкольного возраста находятся педагоги (55 %), которые редко применяют создание мультфильма. Например, Э. Л. (педагогический стаж 3 года), говорит, что не имеет представления о создании мультипликационного фильма в педагогической деятельности дошкольного образования.

В создании мультипликационного фильма необходима хорошо развитая предметно-пространственная среда группы. Для создания педагогических условий, проводимого нами педагогического эксперимента развития изобразительных умений у детей старшего дошкольного возраста нами была проведена соответствующая экспертиза центра художественного творчества группы № 9 МБДОУ г. Иркутска детского сада № 179.

В среде центра художественно-эстетического творчества, нами был оборудован всеми материалами (фломастеры, карандаши, гуашь, краски, цветная бумага, цветной картон, кисти разного размера, ластики, точилки), трафареты для рисования, схемы для лепки, стол для песка с подсветкой для создания песочной анимации, компьютер с отснятыми готовыми проектами, имеется экран, проектор для просмотра отснятых мультфильмов. По количеству материалов в центре изобразительные материалы для творчества представлены на 80 % вместо рекомендованных 100 %, необходимо пополнить уголок творчества необходимым количеством кистей, фломастеров, а также природных материалов для экспериментирования.

В соответствии с темой создаваемого мультфильма, нами были разработаны направления по развитию изобразительных умений с помощью обогащения развивающей предметно-пространственной среды группы, фрагмент представлен ниже (табл. 1).

Из данных, полученных после проведения опроса родителей, мы сделали вывод, что большинство ребят имеют средний уровень развития изобразительных умений 50 %, на низком уровне оказалось 15 % опрашиваемых, 35 % дети, у которых развитие изобразительных умений на высоком уровне согласно оценке родителей. Некоторые родители считают, что применять создание мультфильма нужно в более раннем возрасте, остальные думают, что недостаточно развит кругозор ребёнка, мало информации о событиях и проблемах окружающего мира.

Таблица 1

Фрагмент направлений пополнения развивающей предметно-пространственной среды группы № 9

№	Задачи среды для развития изобразительных умений	Образовательные центры в группе		
		Центр творчества	Книжный уголок	Театрализованный центр
1. 1	Среда позволяет ребёнку выбрать фон для создания мультфильма	В предметно–пространственной среде группы № 9 есть различные пространства по созданию изображения, макеты: дорога, река, улица, город и т. д., коробка с игрушками, для создания фона в кадре.	В развивающем пространстве группы есть различные книги, чтобы пополнить кругозор ребёнка по теме создания мультипликационного фильма, с красочными картинками(различные детские энциклопедии и т. д.), а также есть пособия для развития графических изобразительных умений, для того, чтобы создать фон.	Есть предметы заместители, выполненные из разнообразных материалов (картон, дерево, ткань, природные материалы).
11. 2	Среда позволяет ребёнку с помощью игры выбрать образ для создаваемого мультипликационного фильма	Имеется игровое пространство для использования с целью обыгрывания ситуаций и образов во время создания мультипликационного фильма, есть предметы среды которые позволяют смоделировать под замысел ребёнка игровое пространство (Больница, Кафе, Космос, Пикник).	По выбранным образам, создаваемого мультфильма, детям предлагаются различные книги, чтобы расширить кругозор по теме мультфильма с яркими иллюстрациями.	В групповом помещении есть маленькая костюмерная для преображения в выбранный образ и переодевания (по профессиям: пожарник, доктор, столяр, балерина и т. д.) соответственно имеются атрибуты: палочки, сумки, кошельки, шапки, береты)
2. Маркеры для осмысления своей деятельности по созданию мультипликационного фильма, находящиеся в предметно–пространственной среде группы № 9 детей старшего дошкольного возраста				
2. 1	Следы работы детей по созданию мультипликационного фильма	Трансформируется пространство группы (столы, стулья, и т. д.) под замысел детей и сохраняются созданные детьми образы, фон, пространство для создания мультфильма.		
		Следы игровых замыслов, по созданию мультипликационного фильма сохраняются, в них отражаются интерес нескольких групп детей или одного ребёнка.		
		Есть специальное место, где находится мультипликационной студия, камера, компьютер.		
		В одном месте собраны материалы для создания мультфильма, просматриваются следы детской деятельности в направлении создания мультфильма (фон, материалы для создания образов).		

		Пространство расположения мультипликационной студии, контейнеры для хранения материалов может быть изменено, его можно перенести в другое место.
		Используются специальные знаки, отражающие правило, «не убирать», «не ломать», знаки личных предпочтений.
2. 2	Документы, содержащие следы детской деятельности по созданию мультипликационного фильма	В группе № 9 дошкольного возраста присутствуют следы детской документации: раскадровка, перечень ролей, которые нужно озвучить; детские проекты по обогащению занятий мультипликацией.
		В компьютере имеются сохранённые отснятые проекты, отражающие деятельность детей.
3. Среда, которая располагает ресурсами и благоприятна для развития изобразительных умений детей старшего дошкольного возраста в создании мультипликационного фильма		
3. 1	Среда позволяет ребёнку заниматься созданием мультипликационного фильма	В среде группы имеется уголок рисования, оборудованный всеми материалами для рисования (фломастеры, карандаши, гуашь, краски, цветная бумага, цветной картон, кисти разного размера, ластики, точилки)
		В среде группы присутствуют трафареты для рисования, схемы для лепки. В среде группы имеется стол для песка с подсветкой, песок для песочной анимации.
3. 2	Среда позволяет ребёнку заниматься проектной деятельностью	В среде группы книжный уголок, где есть энциклопедии различной тематики.
		В группе старшего дошкольного возраста в компьютере есть снятые творческие проекты–мультфильмы.
		В среде группы есть проектор и экран для просмотра мультфильмов, созданных детьми.

В результате проводимого исследования развития изобразительных умений детей старшего дошкольного возраста, с применением методики «Пять рисунков» Лепской Н. А., «Домик» Гуткиной Н. И. и разработанной нами беседы, с целью выявить представления у них о создании мультипликационного фильма, мы выяснили что, фактически на высоком и среднем уровне по развитию изобразительных умений находится одинаковое количество старших дошкольников (40 % детей экспериментальной группы и 38 % детей контрольной группы). На низком уровне находятся 20 % экспериментальной группы и 24 % контрольной группы воспитанников. Низкий уровень определяется у воспитанников отсутствием индивидуальности при выполнении заданий, т. е. наблюдается шаблонность при создании рисунка (изображения не чёткие, абстрактные) и в рассказах детей, отсутствует заинтересованность и эмоциональность, плохое развитие связной речи.

На формирующем этапе эксперимента мы организовали работу над созданием мультипликационного фильма «Семья» (табл. 2).

Во время проведённого исследования, мы выяснили, что работа в данном направлении возможна при определённой мотивации (социальной значимости) к созданию мультипликационного фильма у детей старшего дошкольного возраста, также, чтобы реализовать поставленную в работе цель необходимым условием явилось изменение ресурсных условий, а именно вариативности, трансформируемости, индивидуализации в предметно–пространственной среде группы детского сада.

В результате, мы определили педагогические условия развития изобразительных умений и, провели работу в направлении их развития в создании мультипликационного фильма у детей старшего дошкольного возраста, оказалось, что при определённой организации образовательного процесса в создании анимации с применением традиционных методов и приёмов художественно–творческой деятельности у старших дошкольников происходит развитие изобразительных умений.

Исходя из полученных данных, создание мультипликационного фильма в контексте развития изобразительных умений дало положительный результат. Вывод о позитивной количественно–качественной динамики был сделан в развитии изобразительных умений детей старшего дошкольного возраста не только в экспериментальной группе (испытуемых в контрольной группе в отличии от экспериментальной, на высоком уровне 25 %, с низким уровнем, уменьшилось на 30 %), но и повышенный уровень у педагогов увеличился на 10 % по сравнению с констатирующим этапом исследования, у родителей повысился на 19 %.

Таким образом, создание мультипликационного фильма даёт возможность: стимулировать детей к достижению результата; проявлять активность в изобразительной деятельности, самостоятельность; развивать изобразительные умения, оригинальность в мышлении; формировать нравственные качества и коммуникативные навыки.

Таблица 2

Этапы развития изобразительных умений детей старшего дошкольного возраста с использованием технологии детской мультипликация

Название/Цель	Сущность этапа	Формы и методы	Особенности реализации ДО
Диагностический Цель: определить на каком этапе развития находятся изобразительные умения детей	Определение уровня развития изобразительных умений, а также выявление предпочтений ребёнка в том или ином виде изобразительной деятельности	Анкетирование родителей ребёнка, применение наблюдения, оценивание детских работ, беседы с детьми, анкетирование педагогов	Проходит на первом этапе ознакомления образовательной программой ДОУ, педагогическим коллективом, родителями и детьми. Предлагается пройти опросы и анкетирование, исследуется документация, у детей определяется уровень развития изобразительных умений (склонности и возможности).
Мотивационный Цель: создание педагогических условий для формирования заинтересованности детей в создании мультипликационного фильма	Непосредственное участие и мотивация к созданию анимации и развитию в процессе обучения изобразительных умений	Просмотр мультфильмов, созданных другими детьми, создание образовательной среды для создания мультипликационного фильма, знакомство с историей создания мультипликации, посещение библиотеки, экскурсии.	Работа по освоению создания мультипликационного фильма при реализации процесса изобразительной деятельности, выбор её направления, осмысление образовательного процесса
Практический Цель: получить знания о видах анимации, её истории, а также этапах создания мультипликационного фильма	Получение знаний о истории развития анимации, мотивация к проявлению своих изобразительной педагогической мультипликационной деятельности, осмысление этапов создания.	Проектная деятельность, игры, дидактические упражнения, методы ТРИЗ, демонстрация, показ, беседа, опрос, презентация	Процесс индивидуальной и коллективной деятельности всех участников образовательного процесса или разработанной программы
Демонстрационно–аналитический Цель: показ мультипликационного фильма и его презентация	Проявление ребёнком своей творческой активности в творческой деятельности, осмысление и демонстрация изобразительных умений и навыков	Выставки, концерты, конкурсы, взаимопомощь другим участникам образовательного процесса	Реализуется в конце каждого этапа по созданию мультипликационного фильма по критериям развития изобразительных умений
Итоговый Цель: осознание детьми своих изобразительных возможностей и перспективы их развития	Осмысление детьми своего творческого потенциала и проявление его в изобразительной деятельности во время создания мультипликационного фильма и дальнейшее профессиональное определение, согласно созданным продуктам изображения.	Итоговая диагностика, полученных результатов творческой активности каждого ребёнка в изобразительной деятельности по созданию мультипликационного фильма с применением различных видов рефлексии, сопоставление собственных результатов и возможностей.	Проводится в конце исследовательского проекта по реализации развития изобразительных умений (в конце обучения), демонстрация созданного кино, рефлексия.

Библиографический список

1. Дубровская Е. А. Дошкольная педагогика. М. : Юрайт, 2023. 179 с.
2. Зуева В. И. Мультипликация – творчество для всех // Дополнительное образование и воспитание. 2016. № 5. С. 26–28.
3. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. М. : Мозайка-Синтез, 2014. 45 с.
4. Казакова Т. Г. Детское изобразительное творчество. М. : Карапуз-Дидактика, 2006. 192 с.
5. Теплова И. С. Развитие мелкой моторики рук, графического навыка и зрительно-моторной координации//Вопросы дошкольной педагогики. 2015. № 1. С. 49–52. URL: https://moluch.ru/th/1/archive/1/42/ (дата обращения: 15.04.2024).
6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : утв. приказом М-ва просвещения РФ от 25 нояб. 2022 г. № 1028. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm = 1695551806&tld = ru&lang = ru&name = ФОП-дошкольного-образования-1. pdf&text = фоп %20доу %20202 (дата обращения: 22.03.2024).

УДК 371

С. А. Харченко

Доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, sv1707@bk.ru

М. Г. Голубчикова

Заведующий кафедрой педагогики, кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, mg2@bk.ru

S. A. Kharchenko

Associate Professor of the Department of Pedagogy, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, sv1707@bk.ru

M. G. Golubchikova

Head of the Department of Pedagogy, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, mg2@bk.ru

НРАВСТВЕННАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: СУЩНОСТНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ

Представлен анализ сущности феномена нравственной активности как важнейшего качества в структуре личности современного человека. Рассмотрены этапы формирования нравственной активности личности, выделены показатели и уровни нравственной активности человека.

Ключевые слова: духовно-нравственный кризис; нравственные нормы; нравственная активность личности; уровни нравственной активности.

MORAL ACTIVITY OF A PERSON: AN ESSENTIAL ANALYSIS OF THE CONCEPT

The article presents an analysis of the phenomenon of moral activity as the most important component in the personality structure of a modern person. The authors examine the stages of formation of moral activity, as well as indicators and levels of moral activity of a person.

Keywords: spiritual and moral crisis; moral norms; moral activity of a person; levels of moral activity.

Современный этап развития общества характеризуется ситуацией, в которой обостряется ряд проблем, связанных со снижением уровня духовно-нравственного здоровья российского общества. Возникновение кризисных явлений в современном российском обществе является следствием утраты стержневой роли традиционных нравственных ценностей. Следствием данной ситуации является доминирование материальных ценностей над духовными, искажение представлений о добре, милосердии, справедливости, патриотизме, гражданственности.

Ухудшение духовно-нравственной обстановки в российском обществе связано в первую очередь с отсутствием жизненных ориентиров у подрастающего поколения. При этом важно отметить, что именно молодежь наиболее сильно подвержена деструктивным влияниям извне. Так, в молодежной среде укрепляются безразличие к прошлому страны, незаинтересованность в ее будущем, непонимание причин и последствий происходящих в

российском обществе событий, неспособность к их анализу и осознанию необходимости собственного участия в них.

В условиях духовно-нравственного кризиса современного общества актуализируется роль образования, формирующего нравственный потенциал подрастающего поколения. В этой связи проблема формирования нравственных ценностей традиционно остается одной из самых значимых в педагогической науке и практике. Анализ документов федерального уровня (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», Указ Президента РФ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» и др.) является подтверждением того, что вопросам воспитания нравственности уделяется сегодня самое пристальное внимание.

Так, в Указе Президента РФ № 809 мы находим определение традиционных ценностей как нравственных ориентиров, формирующих мировоззрение современных граждан России. К ним относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России [4].

Проектируя и осуществляя процесс нравственного воспитания, важно учитывать, что человек, зная нравственные нормы, не всегда их соблюдает, не готов жертвовать своими интересами во благо других. Когда же он способен выражать сочувствие, оказывать внимание, заботу, а также готов к активным нравственным действиям и поступкам – такого человека можно назвать нравственно активным.

Нравственная активность является одной из форм социальной активности, занимая среди прочих ведущее место. При этом анализ теоретических источников показывает, что понятие «нравственная активность» в них встречается крайне редко. Н. Д. Зотов, один из немногих исследователей данного феномена, отмечает: «Нравственную активность можно рассматривать как специфическую активность сознания и воли, направленную на практическое осуществление моральных требований, исходящих от общества» [2, с. 48]. Осуществляя характеристику нравственно активной личности, автор подчеркивает, что «это личность, чаще всего совершающая нравственные действия, более устойчива, чем другие, следующая требованиям долга, проверяющая идеалами добра свой жизненный путь» [2, с. 51].

В случае, когда человек обладает нравственной активностью, нормы морали становятся не только внутренними регуляторами, но и критериями оценки личностью собственного поведения и поведения других людей. По

этой причине значимыми характеристиками нравственной активности человека является ответственность за свой выбор и поступки, добровольность и сознательность выбора стратегии собственных действий, способность к объективной нравственной оценке и самооценке, единство намерений, слов и действий. Нравственная активность характеризует нравственную цельность личности и может рассматриваться как интегральный показатель ее нравственной воспитанности в целом [1].

Следует отметить, что нравственная активность формируется постепенно и достаточно долго. Так, фундамент нравственности закладывается в дошкольном и младшем школьном возрасте: в это время ребенком усваивается общечеловеческий минимум моральных норм. Данный период является сензитивным для формирования нравственных чувств. Знания, понятия, представления ребенка об окружающем мире отличаются еще своей неполнотой в силу небогатого жизненного опыта. С некоторыми явлениями ребенок вообще встречается впервые, вступая в определенные, заданные средой, отношения добра-зла, истинного-ложного, прекрасного-безобразного, и не способен к их интерпретации без помощи воспитателя. В этой связи сила воспитательного воздействия взрослого в это время особенно велика.

Подростки поднимаются уже на уровень осознания моральных требований, формирования представлений о нравственных ценностях. В этот период особенно интенсивно развивается способность к нравственной оценке собственного поведения и поступков окружающих. При этом основой для «тренировки» нравственного поведения выступает их общение со сверстниками.

В ранней юности у человека формируются нравственные представления более высокого, мировоззренческого уровня: о смысле жизни, о счастье, о человеке как высшей ценности, на основании чего он становится способным осуществлять нравственный выбор и нести ответственность за свои действия. Здесь важно поддерживать эмоционально положительное стремление к овладению нравственными знаниями, которые, трансформируясь в убеждения, побуждают личность к совершению нравственных выборов и соответствующих поступков, к самовоспитанию. Нравственная активность личности проявляется не только в процессе познания и общения, но в преобразовании собственной нравственной сущности.

Нравственно активная личность проявляет большой интерес к познанию методов самовоспитания, склонна к самоанализу и самооценке, способна к воспитанию недостающих нравственных качеств, к составлению плана действий для их формирования и, наконец, способна к волевому напряжению в процессе работы над собой. Последнее особенно характерно для нравственной активности, которая характеризуется также инициативной, идущей от внутренней потребности личности деятельностью по разъяснению и внедрению моральных норм в общении и деятельности [3].

Нравственную активность можно определить, на наш взгляд, как деятельное нравственное отношение человека к миру, к другим людям, в кото-

ром субъект выступает как активный носитель и «проводник» нравственных ценностей (норм, принципов, идеалов), способный к устойчивому нравственному поведению и самосовершенствованию, ответственно подходящий к принятию моральных решений, непримиримо относящийся к аморальным проявлениям, открыто выражающий свою нравственную позицию.

На основании проведенного теоретического анализа нами были выделены уровни нравственной активности. Так, низкий уровень нравственной активности характеризуется тем, что человек знает о принятых в обществе нормах и правилах поведения, у него есть представления о добре и зле, он понимает, как следует поступать, но на практике знаний своих не применяет. Средний уровень нравственной активности проявляется в том, что человек активно действует ради собственного благополучия, для достижения своих престижных целей, но не проявляет инициативу ради интересов других людей. Высокий уровень нравственной активности свидетельствует о том, что нормы морали стали внутренними регуляторами личности, критериями оценки личностью своего поведения и поведения окружающих людей.

Нравственная составляющая поведения обусловлена степенью моральности личности, которая отражает систему ценностей и духовной направленности человека и проявляется через систему поступков в самых разнообразных жизненных ситуациях, детерминируя тем самым качество его жизни. При этом нравственно активный человек способен пребывать в процессе реализации намерения длительное время, удерживая в фокусе внимания актуальную интенцию и проявляя настойчивость в достижении результата деятельности.

Библиографический список

1. Антилогова Л. Н. О взаимосвязи ценностных ориентаций и нравственной активности личности // Сибирская психология сегодня. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. С. 13–17.
2. Зотов Н. Д. Личность как субъект нравственной активности: природа и становление. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1984. 245 с.
3. Зотов Н. Д. Нравственная активность личности: сущность и этапы становления. М. : Знание, 1981. 64 с.
4. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ Президента РФ от 9 нояб. 2022 г. № 809. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/ (дата обращения: 15.09.2024).

УДК 373

Н. А. Шинкарёва

Доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, shinkaryva@yandex.ru

Е. А. Шинкарёва

Ученик 9-го класса, Гимназия № 25 г. Иркутска, г. Иркутск, shinkaryva@yandex.ru

N. A. Shinkareva

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, shinkaryva@yandex.ru

E. A. Shinkareva

9th grade student, Irkutsk Gymnasium N 25, Irkutsk, shinkaryva@yandex.ru

ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРВОГО ДЕТСКОГО САДА Г. ИРКУТСКА

В статье раскрывается вопрос образовательной деятельности в первом детском саду г. Иркутска и появлении первой программы обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: образовательное учреждение; дети дошкольного возраста; программа; виды деятельности.

HISTORICAL ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE FIRST KINDERGARTEN IN IRKUTSK

The article examines the educational activities of the first kindergarten in Irkutsk and the appearance of the first program of education and upbringing of preschool children.

Keywords: educational institution; preschool children; program; types of activities.

Возникновение системы дошкольного образования в России указывало на необходимость разработки программ для детских садов. Идею подготовки дошкольников к первому классу гимназии в Иркутске по методу немецкого педагога Ф. Фрёбеля предложила уроженка города, педагог М. Г. Тюменцева.

В 1868 г. она представила свое предложение об учреждении нового учебного заведения в Иркутске. Главный инспектор училищ Восточной Сибири Рихард Карлович Маак поддержал эту идею [2; 3; 6].

Р. К. Маак считал, что большинство населения не может позволить себе нанять учителей для своих детей, что особенно касается бедных слоев населения.

Поэтому разумно открыть учреждение по уходу за малышами в форме так называемого «детского сада», пусть даже и скромного размера[2; 3; 6].

В объявлениях от 20 ноября 1868 г. объявлялся набор детей в Детский сад города. Учреждение было открыто 4 марта 1869 г. на Совете Главного

управления Восточной Сибири, начальницей которого была директор училищ Иркутской губернии М. Г. Тюменцева[2; 3].

Дети прибывали в саду с 10 до 14 часов и получали знания [4].

Перелистывая страницы истории, мы не раз встречали утверждение, что в Иркутске в детском саду дети воспитывались по программе подготовки к школе. Кто был автором программы и что входило в ее содержание? Пришлось обратиться к истории развития программ дошкольного образования и воспитания.

Изучая историю дошкольной педагогики, можно заметить и сделать вывод, что отсутствие программ для детских садов и конкретных указаний относительно содержания и объема работы с детьми приводило к перегрузке дошкольников общественно-политическими задачами, которые были недоступны для их понимания и соответствующего возраста. Занятия проводились без учета возрастных особенностей детей, а роль воспитателя в процессе обучения не была определяющей.

Л. М. Волобуева и А. А. Голдовская в своей статье «Из истории первых программ для детского сада» отмечают, что к концу 1920-х гг. потребность в новом современном содержании образования в детских садах стала совершенно очевидной. Важно было создать действующую программу [1].

Об этом говорилось на Третьем Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию в 1924 г.

На III Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию в 1926 г. подчеркивалась необходимость перехода к плановой деятельности в детских садах, а также поднимались вопросы планирования объема навыков и знаний для разных возрастных групп. Кроме того, после данной конференции была решена проблема обеспечения преемственности работы детского сада и школы.

Четвертом Всероссийском съезде по образованию 1928 г. одним из главных вопросов дня стал доклад А. В. Суровцевой «Принципы разработки программы детского сада и ее взаимодействие со школой». Он был одним из самых обсуждаемых и вызвал оживленные дебаты в аудитории. Речь шла о степени образовательных целей, которые должны соответствовать требованиям нового общества, которому нужны «люди-борцы за новую жизнь в нем».

В качестве вывода дискуссии было сделано, что раннее образование не может иметь сущностного характера без индивидуально-целостного изучения ребенка.

Как отмечают Л. М. Волобуева и А. А. Голдовская, причинами торможения работы детских садов и школ называют несоответствие темпов развития сети этих учреждений, присутствующих в них, а также разницу в опыте, навыках и знаниях детей, поступающих в школу как из семей, так и из детского сада. В общепризнанных секретах были основные разделы (структуры) будущей программы.

1) целевые установки дошкольной педагогики;

2) содержание и программный объем повозрастным группам;

3) методические указания.

Кроме того, при создании программ необходимо было учитывать практику работы детских садов в разных условиях (село, город, район и т. д.).

В конце 20-х – начале 30-х гг. была организована систематическая и последовательная разработка различных программ для детских садов, которые отличались как по структуре, так и по адресной направленности[1].

В 1931 г. в столице России прошло собрание заведующих дошкольного отделения, где был представлен отчет А. В. Суровцевой о принципах разработки программы для детского сада.

На собрании было принято решение, в котором были четко определены требования к структуре, а именно:

1) знаний, ориентировок и навыков по основным разделам работы,

2) комплексов организующих моментов, тем, заданий,

3) методических записок.

Было отмечено, что развиваться нужно воспитательной работе, а не образовательной, установить наработанную связь между детским садом и школой и сделать ее несложной для педагогов с минимальной подготовкой.

Разработка программы для детского сада имела огромное значение для развития работы дошкольных учреждений. В 1932 г. был выпущен проект первой программы в двух вариантах: один был разработан Наркомпросом РСФСР, а другой – Московским отделом народного образования (МОНО). Первая часть объединяла разделы занятий и уроков, а вторая часть расписывала организацию “.

Итак, до 1933 г. возможности для тщательного пересмотра и утверждения официального документа были незначительны; 1 сентября 1934 г. документ принимается и намечаются инструкторы по подготовке к его реализации; Каждый раздел документа назывался «программа», именно поэтому данный документ назвали также.

Первая программа уделяла особое внимание части проекта 1932 г., организации работы по видам деятельности. Программа по ликвидации меж возрастной разобщенности в воспитательном процессе более точно определяла проблемы обучения детей дошкольного возраста.

Ее основу составляли знания, умения и навыки, привычки поведения и моральные качества, необходимые для всестороннего развития личности ребенка. Что также включало в себя контроль за режимом занятий, отдыха, развлечений, сна, питания и прогулок.

Программы включили в себя новые разделы: общественное воспитание, физическое воспитание, игры, художественное воспитание, рисование, лепку и трудовые занятия, развитие речи, занятия с картинками и книгами, начальные знаний о природе, первоначальные математический представления и навыки, чтение, письмо. Содержание большинства разделов, по сравнению

с предыдущими проектами, было упрощено и адаптировано в соответствии с предложениями МОНО, учитывающими возрастные особенности детей.

В первом детском саду г. Иркутска работало три младших возрастных группы.

В этих группах внимание было направлено на обучение рисованию и различению несложных геометрических фигур. Кроме того, воспитатели развивали у детей навыки в счете, а также наблюдательность. На первом месте стояло физическое развитие воспитанников посредством игр, гимнастических упражнений.

С детьми много гуляли за город и в городской сад. Научили их различать лиственные деревья от хвойных, познакомили со сорняками, растущими на улицах. Прогуливаясь вдоль Ангары, научили определять направление течения реки. Это позволяло им быстро высказывать мнение о сторонах света и указывать, на каком берегу находится город Иркутск [2; 3].

В детские саду после революции ввели новые развивающие техники. Появились новые материалы: глина, песок, цветные карандаши, краски. Были даже гвозди и комплект инструментов для работы с деревом. В программы занятий входили уроки по лепке, ручному труду, строительству кубиков, кирпичиков и песка.

Детей научили петь, слушать музыку, вести индивидуальные и групповые беседы. Их обучали работе с растениями и животными. Так дети развивались всесторонне, формировали творческие и спортивный умения.

В программу входили грамота письмо и счет, так детей готовили к поступлению в гимназию и другие образовательные учреждения.

В 1970 г. добавили третью группу: дети от 7 до 9 лет.

Воспитатели подготавливали своих подопечных к поступлению в классическую или прогимназию первого класса и обучали основам грамоты и ремесла. Много времени дети проводили летом на приусадебном участке, где занимались садоводством. Все инструменты для этого имелись в учреждении. Появился верстак, набор для ухода за насаждениями, сажали сами овощи, ухаживали за ними и собирали урожай после окончания каникул.

Учреждение располагало верстаком, переплетным станком, футлярщиком и выпильщиком. Многие девочки научились шить и вязать. Это могло показаться излишним для детского сада, но совершенно к месту в подготовительной школе. .

Таким образом, изучив вехи истории появления первой программы детского сада мы можем констатировать, что Программа работы детского сада» вышла в 1934 г., следовательно Иркутский детский сад работал по определившейся в то время системе и направлениям.

Программа несколько раз перерабатывалась и совершенствовалась. Единая программа воспитательно-образовательной работы с детьми от раннего возраста до поступления в школу, подготовленная большим коллекти-

вом авторов и утвержденная Министерством просвещения РСФСР, была впервые опубликована в 1962 г.

Таким образом, изучив вехи истории появления первой программы детского сада, можно констатировать, что «Программа работы детского сада» была утверждена в 1934 г., следовательно, Иркутский детский сад работал в соответствии системой и направлениями, которые были актуальны в то время.

Единая программа воспитательно-образовательной работы с детьми от раннего возраста до поступления в школу была впервые опубликована в 1962 г. Программа стала важным документом для детских садов, обеспечивая единство подходов к обучению и воспитанию дошкольников, а также улучшая качество образовательных услуг и условия для их развития.

Библиографический список

1. Волобуева Л. М., Голдовская А. А. Из истории первых программ для детского сада // Дошкольное воспитание. 2009. № 11. С 48–49.
2. Гаращенко Л. В. Организация обучения и воспитания в частной школе «Детский Сад» в Иркутске во второй половине XIX – начале XX вв. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Психология, педагогика. 2015. С. 42–45.
3. Гаращенко Л. В. Частные учебные заведения Иркутска (середина XIX – начало XX вв.). Иркутск, 2018. С. 82–95.
4. Дошкольное образование города Иркутска на рубеже веков / под. ред. В. С. Басюка, Г. А. Ицковой, В. А. Куковской. Иркутск, 2008.
5. История дошкольной педагогики / М. Ф. Шабаева, В. А. Ротенберг, И. В. Чувашев ; под ред. Л. Н. Литвина. М. : Просвещение, 1989. 234 с.
6. Чувашев И. В. Очерки по истории дошкольного воспитания в России (до Великой Октябрьской социалистической революции). М. : Учпедгиз, 1955. 368 с.

УДК 373.24

А. Г. Шумовская

Доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, кандидат педагогических наук, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, alenkiy27@mail.ru

А. А. Симирская

Студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, alenkasuga@gmail.com

A. G. Shumovskaya

Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Candidate of Pedagogic Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, alenkiy27@mail.ru

A. A. Simirskaya

student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, alenkasuga@gmail.com)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ «ТРУД» ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕСТВОМ ЭТИЧЕСКИХ БЕСЕД

Подчеркивается актуальность проблемы формирования положительного отношения к общечеловеческой ценности «труд» детей старшего дошкольного возраста в современном обществе, а также представляют исследование, направленное на формирование данного отношения посредством этических бесед. Исследование проводилось на базе МБДОУ г. Иркутска, в котором принимали участие 14 детей старшего дошкольного возраста. На констатирующем этапе исследования выявлялись особенности положительного отношения к общечеловеческой ценности «труд» детей старшего дошкольного возраста (преобладание среднего уровня) и анализировалась развивающая предметно-пространственная среда (Центр труда). Полученные результаты стали основанием для организации специальной работы по внедрению серии этических бесед с целью формирования положительного отношения к общечеловеческой ценности «Труд» детей старшего дошкольного возраста, а также обогащению центров активности (Центр труда, Центр книги, Центр игр). Результаты эксперимента показали положительную динамику изменения отношения детей к ценности «Труд» и активную деятельность в центрах.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста; общечеловеческая ценность; труд; положительное отношение; этическая беседа.

FORMATION OF A POSITIVE ATTITUDE TO THE UNIVERSAL HUMAN VALUE OF LABOUR AMONG SENIOR PRESCHOOL CHILDREN THROUGH ETHICAL CONVERSATIONS

The article emphasizes the relevance of the problem of forming a positive attitude to the universal value of labour among senior preschool children in modern society, and presents a study aimed at forming this attitude through ethical conversations. The study was conducted on the basis of an Irkutsk kindergarten, with 14 children of senior preschool age taking part in it. At the ascertaining stage of the study, the features of a positive attitude towards the universal value of labour of senior preschool children were revealed (with the predominance of the average level) and the developing subject-spatial environment (Labor Center) was analyzed. The results obtained in the course of the study became the basis for the organization of special work on the introduction of a series of ethical conversations in order to form a positive attitude towards the universal value of labour among senior preschool children, and enrich the activity centers (Labor Center, Book Center, Game Center). The results of the experiment showed a positive dynamics in the attitude of children to the value of labour and activity in the centers.

Keywords: preschool children; universal human value; labour; positive attitude; ethical conversation.

На сегодняшний день Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» выдвигает перед педагогами определенную задачу: «защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, в перечень которых входит созидательный труд» [6].

Формирование положительного отношения к общечеловеческой ценности «Труд» является одной из актуальных задач, потому как в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указывается, что «социально-коммуникативное развитие должно быть направлено на формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества» [10]. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования в решении задач в области социально-коммуникативного развития отмечено: «Формирование способности бережно и уважительно относиться к результатам своего труда и труда других людей» [8]. Добавим, что на этапе завершения освоения программы детьми старшего дошкольного возраста определены следующие целевые ориентиры в трудовом направлении воспитания: «Понимать ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности. Проявлять трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности» [9].

Исследованием проблем в области трудового воспитания занимались отечественные ученые: Р. С. Буре, Г. Н. Година, Т. С. Комарова, М. В. Крулехт, Л. В. Куцакова и др. Р. С. Буре отмечает, что воспитание позитивного отношения к «Труду» у дошкольников является приоритетной целью педагога [1].

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных ученых о формировании отношения к ценности «Труд» (Р. С. Буре, Г. Н. Година, Т. С. Комарова, А. К. Кужракаева и др.); исследования, раскрывающие диагностику трудового воспитания детей (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина, Р. С. Буре и др.).

В дошкольной образовательной организации педагоги используют разные методы и формы организации трудовой деятельности детей. К формам организации труда в детском саду относятся: поручения, дежурства, коллективный труд. При непосредственной организации образовательного процесса целесообразно использование следующих методов: наглядные (наблюдение за трудом взрослых, рассматривание иллюстраций и т. д.), словесные (экскурсии, объяснение, этические беседы и т. д.) и практические (дидактические игры, совместная трудовая деятельность и т. д.). Одной эффективной формой для трудового воспитания для педагога может выступать этическая беседа.

Вопросом об организации этической беседы среди детей дошкольного возраста занимались такие ученые как: В. И. Петрова, Т. Д. Стульник, Л. П. Князева и др.

На основе проведенного анализа теории и практики было выделено следующее противоречие: между необходимостью формирования положительного отношения к общечеловеческой ценности «Труд» детей старшего дошкольного возраста и недостаточной реализацией разнообразных методов, форм и средств, в том числе этической беседы, с целью формирования данного отношения. Нами был поставлена цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать возможности формирования положительного отношения к общечеловеческой ценности «Труд» детей старшего дошкольного возраста посредством этических бесед.

В ходе анализа соответствующей литературы, мы раскрыли сущностные характеристики таких понятий как: «общечеловеческая ценность», «труд»», «положительное отношение».

В нашем исследовании под термином общечеловеческая ценность понимаем «нравственные и эстетические нормы и принципы, поведенческое значение которых признаёт и разделяет большинство людей, независимо от национальной, расовой, культурной, религиозной, социальной и т. д. принадлежности» (А. С. Комаров) [3].

В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова указано, что «труд – целесообразная деятельность человека, направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей» [6]. В Большой российской энциклопедии написано, что «труд – это деятельность человека по созданию материальных и духовных благ» [4].

Проанализировав из разных источников представленные понятия, мы определили, что общечеловеческая ценность «Труд» – это ценность, которая формируется на этапе дошкольного возраста, позволяющая ребенку сформировать положительное отношение к труду, к людям разных профессий, к результатам труда чужой деятельности.

В период старшего дошкольного возраста особенно значимо уделять внимание трудовому воспитанию. Дети данной возрастной группы начинают проявлять интерес и стремление к активной практической деятельности, имитации действий взрослых. Формирование положительного отношения к труду является одним из важных факторов для всестороннего развития ребенка старшего дошкольного возраста. Это способствует подготовке детей к их будущей жизни и формированию ценностей, которые необходимы им для успешного существования в обществе, например: ответственность, целеустремленность, дисциплинированность, самостоятельность, сотрудничество, трудолюбие и многие другие. Так, А. К. Кужракаева отмечает, что: «дети, воспитанные с ранних лет в труде, отличаются в школе самостоятельностью, организованностью, активностью, опрятностью, умением себя обслуживать» [5].

При организации процесса по трудовому воспитанию педагог может применять разные методы, формы и средства. В ФОП ДО [9] перечислены методы, которые педагог может использовать для достижения задач в сфере трудового воспитания, среди которых обозначен метод этической беседы.

Л. П. Князева пишет о том, что «этическая беседа – это диалогическая форма разъяснения воспитанникам норм морали, которая рассматривается в дошкольной педагогике как один из методов нравственного воспитания» [2]. Метод этической беседы играет одну из главных ролей в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста. Систематически проводимые беседы позволяют стимулировать детей проявлять интерес оценить свои поступки и поступки других людей. У детей, под воздействием этических бесед, вырабатывается стремление следовать положительному примеру, соблюдать нормы морали.

Таким образом, дав определения понятиям, а также уточнив все особенности важности формирования положительного отношения к общечеловеческой ценности «Труд» детей старшего дошкольного возраста, мы перешли к констатирующему этапу нашего исследования, в рамках которого изучили особенности отношения к общечеловеческой ценности «Труд» детей старшего дошкольного возраста и проанализировали развивающую предметно-пространственную среду. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Иркутска с детьми старшего дошкольного возраста в количестве 14 человек. Был применен комплекс диагностических процедур: «Беседа для выявления представлений детей 5–7 лет о значении труда» (Р. С. Буре), «Изучение особенностей отношения ребенка к процессу труда» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), «Наблюдение за детьми в хозяйственно-бытовом труде» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина). Мы установили, что большинство детей старшего дошкольного возраста (55 %) относятся к среднему уровню. Такие дети имеют неполное представление о труде людей, содержании трудовых действий, проявляют малый интерес к трудовой деятельности, не всегда уважительно относятся к результатам своего труда и труду других людей, не совсем осознают, в чем заключается ценность труда в семье и в обществе, также частично обладают необходимыми трудовыми умениями и навыками. Частично способны самостоятельно выполнять трудовые действия и проявлять инициативу во время трудовой деятельности. Также мы установили, что наименьшее количество детей (13 %) находятся на высоком уровне сформированности положительного отношения к общечеловеческой ценности «Труд», на низком уровне – 32 % детей.

Также мы провели анализ развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации, который позволил установить уровень оснащенности развивающей предметно-пространственной среды, а именно «Центр труда».

Экспертиза среды показала следующее. Дошкольная образовательная организация оснащена материалами и оборудованием для трудовой деятельности, но не в необходимом количестве (71 %). Например, недостаточно природного и бросового материала, настольных игр про труд, предметов для работы с тканью, наборов дидактических игр по трудовой деятельности, детских журналов, художественных альбомов по трудовой деятельности. Материалы для трудовой деятельности на улице составили 50 %. Таким образом, в ДОО прослеживается разнообразие материалов, но недостаточно их количество.

Проанализировав результаты констатирующего этапа исследования, мы пришли к выводу, что необходимо систематически и целенаправленно организовывать деятельность педагогов по решению данного вопроса. В связи с этим на следующем этапе нашего исследования мы разработали планирование по формированию положительного отношения к общечеловеческой ценности «Труд» детей старшего дошкольного возраста посредством этических бесед (табл.). Например, в мае месяце, в рамках темы недели «Никто не забыт, ничто не забыто» мы предлагаем проведение этической беседы на тему «Трудовые подвиги», в результатах которой дети узнают о труде людей во время войны, об их трудовых подвигах, научатся ценить труд людей, а также чтить и уважать трудовые подвиги народа.

Таблица

Фрагмент планирования по формированию положительного отношения к общечеловеческой ценности «Труд» детей старшего дошкольного возраста посредством этических бесед

Тема недели	Тема этической беседы	Задачи	Ожидаемый планируемый результат
Май			
«Никто не забыт, ничто не забыто»	«Трудовые подвиги»	1. Расширить знания о трудовых подвигах народа, о значимости трудовой деятельности во время войны. 2. Развивать навык выражать свои мысли грамотно, четко, развернутым предложением. 3. Воспитывать сострадание и уважение к людям, которые трудились в военное время.	1. Способны привести в пример 2–3 трудовых подвига народа, рассуждают о значимости трудовой деятельности во время войны. 2. Выражают свои мысли четко, грамотно построенным предложением. 3. Проявляют сострадание и уважение к людям, которые трудились в военное время.

Также с целью формирования положительного отношения к общечеловеческой ценности «Труд» детей старшего дошкольного возраста мы предлагаем организовывать работу по амплификации развивающей предметно-пространственной среды, а именно обогащение Центров: книги, игр, труда. В «Центр труда» мы внесли: «Схема полива растений», «Как сервировать стол», «Схема правила поведения при организации труда», недостающий бросовый и природный материал и т. д. В «Центр книги» мы добавили художественные произведения: «Для чего руки нужны?» (Пермяк Е. А.) стихотворение Ф. Байкова «Труд», сказки Ревю И. «Тяп-Ляп», «Как бабочки труд

полюбили», сказка В. Ф. Одоевского «Мороз Иванович», стихотворение В. Лившиц «Труд» и др. «Центр игр» обогатился за счет игр: дидактические игры «Помоги Федору полюбить труд», «Я начну, а ты закончишь», «Угадай профессию», настольная игра «Все профессии нужны-все профессии важны», игра-бродилка «В поисках инструментов» и др.

Например, в рамках темы недели «Никто не забыт, ничто не забыто» мы обогатили центры следующим образом. В «Центр книги» мы поместили стихотворения, в которых описаны трудовые подвиги людей, а также деятельность тружеников тыла. В «Центр игры» мы добавили: игру-бродилку «В поисках инструментов», дидактическую игру «Военная профессия», с помощью которых дети закрепляют знания о военных профессиях, а также подбирают необходимые инструменты, для разных профессий. В «Центр Труда» мы поместили плакат «Спасибо за ваш труд!», фотокарточки разных инструментов, фотографии с изображением трудящихся людей во время войны.

На следующем этапе мы разработали серию этических бесед, в которую были включены беседы на такие темы как: «Что такое труд?», «Полезность и значимость труда. Почему трудиться важно?», «Разнообразность труда «Все профессии важны, все профессии нужны»», «Правила поведения в процессе труда», «Добросовестное отношение к труду». Серия этических бесед взаимосвязана, весь процесс формирования положительного отношения к «Труду» проходит постепенно.

Далее мы хотели бы представить вариант организации этической беседы на тему «Добросовестное отношение к труду». Целью ее проведения было формирование добросовестного отношения к труду посредством этической беседы в коммуникативной деятельности.

В начале этической беседы мы спросили ребенка о том, знает ли он, что такое добросовестное отношение к труду, тем самым заинтересовывая предстоящей темой беседы. Но дети не могут привести примеры, поэтому педагог предлагает поискать ответ на этот вопрос всем вместе.

Далее дети совместно с педагогом ищут ответ на вопрос, что же такое добросовестное отношение к труду. Затем педагог рассказывает, как это отношение проявляется, спрашивает детей об их отношении и проявлении к труду. Вместе с педагогом рассуждают о том, как проявляется и недобросовестное отношение. Далее дети высказывают предположение, что одним из проявлений добросовестного труда может быть уважение труда других людей. Педагог предлагает детям поблагодарить работников детского сада за их труд и написать им благодарственные письма.

На завершающем этапе все участники беседы рефлексируют. Педагог задает вопросы: Кто может сказать, что такое добросовестное отношение к труду? Вы смогли создать письмо с благодарностью? Вам было трудно? А что вам далось легко? Как вы считаете, вы будете проявлять добросовестное отношение к труду? Дети активно участвуют в обсуждении, а затем вместе с

педагогом отправляются вручать благодарственные письма работникам детского сада.

Так во время проведения данной этической беседы дети были заинтересованы в том, чтобы узнать, что такое добросовестное отношение к труду, активно участвовали в поиске решения проблемы. Более активно дети приступили к созданию благодарственных писем, каждый самостоятельно сформулировал слова благодарности.

Стоит отметить, что этическую беседу можно использовать с целью формирования положительного отношения к ценности «Труд». Благодаря проведению серии этических бесед по теме «Труд» дети научились проявлять положительное отношение не только к собственному труду, но, также и к труду других людей, а также производить оценку результатов труда.

По результатам проведенного исследования, мы установили, что знания детей о труде заметно повысились. Дети имеют полное представление, что такое труд и способны дать ему точное определение. Они способны самостоятельно определить, почему труд является общечеловеческой ценностью, а также в чем его значимость. Дети проявляют активный интерес к трудовой деятельности, с ответственностью приступают к дежурствам; стараются выражать благодарность за труд работникам детского сада, благодарят сверстников за оказанную помощь во время трудовой деятельности. Также дети следуют правилам поведения в процессе трудовой деятельности, которые они самостоятельно составили во время проведения этической беседы «Правила поведения в процессе труда» и разместили в «Центре труда». Также проявляют положительное отношение к труду, с интересом занимаются трудовой деятельностью и спешат оказать помощь другому человеку.

Также дети проявляли интерес и в центрах активности, которые были оснащены. Дети с удовольствием играли в предложенные дидактические игры, просили педагога прочитать стихотворения и рассказы, размещенные в Центре книги. Во время сервировки стола обращались к соответствующей схеме.

Таким образом, результаты исследования по формированию положительного отношения к общечеловеческой ценности «Труд» детей старшего дошкольного возраста посредством этических бесед подтвердили эффективность проделанной нами работы.

Библиографический список

1. Буре Р. С. Дошкольник и труд: теория и методика трудового воспитания. М. : Мозаика-Синтез, 2011. 136 с.
2. Князева Л. П. Нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста (К вопросу об усвоении правил поведения). Пермь : [Б. и.], 1974. 117 с.
3. Комаров А. С. Общечеловеческие ценности: опыт апологии // Перспективы науки и образования. 2013. № 4. С. 21–29.
4. Коровкин А. Г. Труд // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал. URL: https://bigenc.ru/c/trud-e61681/?v = 4822579 (дата обращения: 15.12.2023).

5. Кужракаева А. К., Абишева Д. О., Альмишева А. Ж. Современные подходы к проблеме трудового воспитания дошкольников // Актуальные психолого-педагогические проблемы в науке и практике : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. Омск : Полиграф. центр КАН, 2015. С. 237–240.
6. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/ (дата обращения: 12.02.2024).
7. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений; под общ. ред. Л. И. Скворцова. М. : Мир и образование, 2015. 1375 с.
8. Урунтаева Г. А., Гошев Е. Н. Изучение воспитателем дошкольника: подходы и методы // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 5(77). С. 18–27.
9. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_435832/bd991b8dc2f873841470d7d5580dfaba74717da7 (дата обращения: 23.03.2024)
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : приказ Мва образования и науки РФ от 17 окт. 2013 г. № 1155. М. : Сфера, 2020. 80 с.



НАПРАВЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

УДК 371

Н. П. Алферова

Учитель-логопед, Специальная (коррекционная) школа для обучающихся с нарушениями речи № 11 г. Иркутска, Иркутск, nadezhdaalferova99@mail.ru

И. Н. Лаврова

Директор, Специальная (коррекционная) школа для обучающихся с нарушениями речи № 11 г. Иркутска, г. Иркутск, rech11@mail.ru

N. P. Alferova

Speech Therapist, Special (correctional) school № 11 for students with speech disorders, Irkutsk, nadezhdaalferova99@mail.ru

I. N. Lavrova

Headmaster, Special (correctional) school № 11 for students with speech disorders, speech therapist, Irkutsk, rech11@mail.ru

РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ВТОРОКЛАССНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Рассматривается проблема сформированности саморегуляции учебной деятельности второклассников с речевыми нарушениями. Было выявлено, что значительная часть обучающихся с речевыми нарушениями имеет недостатки в произвольном регулировании собственной учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция; речевые нарушения; учебная деятельность.

DEVELOPING SELF-REGULATION AMONG SECOND-GRADE STUDENTS WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS DURING SPEECH THERAPY CLASSES

The article examines the problem of the formation of educational activities self-regulation among second-grade students with speech disorders. It was revealed that a significant proportion of students with speech disorders have deficiencies in the voluntary regulation of their own educational and cognitive activity.

Keywords: self-regulation; speech disorders; educational activities.

Количество детей, обнаруживающих речевые нарушения различного характера, не имеет тенденции к снижению. На этапе завершения начальной школы, выпускнику, в том числе и с речевыми нарушениями, необходимо владеть навыками саморегуляции. От него требуется умение оценивать результаты своей деятельности без оказываемой помощи со стороны окружающих, планировать собственную деятельность, прогнозировать ее результаты, перестраивать план действий, учитывая изменяющиеся условия [1].

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) обнаруживают минимальную мозговую недостаточность, проявляющуюся многообразной симптоматикой, препятствующей высокой умственной работоспособности, контролю эмоциональных проявлений. В психолого-педагогической литературе про-

блема особенностей саморегуляции у школьников с ТНР изучена недостаточно [2].

Отечественные исследователи отмечают, что детерминантами саморегуляции являются интеллектуальные возможности, которые проявляются в ходе формирования универсальных регулятивных учебных действий [2; 3]. Качество произвольной регуляции отражается на успешности овладения письменно-речевой деятельностью, где в качестве одной из форм дисграфий выделяется регуляторная. Предположительно качественные особенности саморегуляции могут иметь связь и с характеристиками связного высказывания. Последнее требует его планирования и соблюдения этого плана (в начале школьного обучения этот план предлагается детям в готовом виде). Важной задачей логопедической работы с обучающимися, обнаруживающими ТНР, является улучшение возможностей связного высказывания. Предполагалось, что работа над совершенствованием произвольной регуляции, включаемая в виде отдельных приемов в логопедические занятия, будет способствовать улучшению качества связных высказываний.

Целью исследования стало изучение качественных характеристик саморегуляции учебной деятельности второклассников, соотнесение их с показателями познавательного и речевого развития, а также оценка влияния уровня сформированности произвольной регуляции на качественные характеристики связного высказывания. Задачи соответствовали поставленной цели.

Исследовательской базой послужила специальная (коррекционная) школа для обучающихся с нарушениями речи № 11 г. Иркутска (ГОКУ СКШ № 11 г. Иркутска). В нем приняли участие обучающиеся 2-х классов в возрасте от 9 до 10 лет в количестве 22 человек.

Исследование включало три этапа:

I этап – диагностический (сентябрь 2021 г. – май 2022 г.). Цель данного этапа: выявление состояния изученности проблемы путём изучения психолого-педагогической, логопедической литературы, подбор методик, а также проведение первичной диагностики.

II этап – экспериментальный (сентябрь 2022 – март 2023 г.). Целью данного этапа явились оценка и анализ состояния речевого и познавательного развития испытуемых, рассматриваемых в качестве предполагаемых детерминант состояния произвольной регуляции, а также проведение плановых логопедических занятий, предполагающих специальное внимание к развитию регуляторных возможностей.

III этап – заключительный (апрель – май 2023 г.). На нем была проведена контрольная диагностика с целью оценки продвижения детей в возможностях контроля за речевой и письменно-речевой деятельностью.

Гипотеза исследования заключалась в выявлении взаимосвязи между регуляторными возможностями и качеством свободного связного высказывания, способностью к соблюдению его плана, выбору адекватных лексических средств. Данных такого рода в специальной литературе не представлено. Наряду с этим рассматривалось влияние сформированности произволь-

ной регуляции на качество письменных работ обучающихся (списывание и письмо под диктовку).

Для исключения влияния на связное высказывания низких интеллектуальных показателей было необходимо оценить познавательные возможности школьников, бесспорно, влияющие на качественные характеристики произвольной регуляции. С этой целью нами анализировались результаты психологической диагностики, представленные педагогами-психологами. Оценка вербального интеллектуального показателя (ВИП) была сделана на основе выполнения субтестов «Осведомлённость», «Понятливость», «Сходство», «Словарный» из теста Д. Векслера (WISC). Следует отметить, что обучающихся с интеллектуальными нарушениями в выборке не обнаружено.

Можно было предполагать, что недостатки связного высказывания будут сопряжены с ограниченностью активного словаря, низким уровнем осведомленности. Для оценки уровня словарного запаса испытуемых были использованы задания из речевой карты: «Назови одним словом», «Назови, какие ты знаешь?», используемые в ходе логопедического обследования. Рассказ по серии сюжетных картинок из логопедического альбома О. Б. Иншаковой «Ёжик» применялся для оценки возможностей обучающихся в установлении причинно-следственных связей и отношений, а также выявления исходных качественных особенностей связного высказывания.

Со сформированностью регуляторных возможностей тесно связаны характеристики произвольного внимания (концентрации, переключаемости). Они оценивались с помощью Корректурной пробы (по таблицам В. Я. Анфимова). Методика «Запоминание 10 слов» (А. Р. Лурия) использовалась для изучения произвольной вербальной памяти. При этом выявляются патологические феномены, также свидетельствующие о недостаточности регуляции. К ним относятся, в частности, привнесения слов, отсутствующих в предъявляемом наборе.

Экспертная педагогическая оценка сформированности регуляции осуществлялась на основе включенного наблюдения за характером поведения ребенка на проводимых нами логопедических занятиях (по параметрам вовлеченности в занятие, внимательности к инструкциям и возможностям ее удержания, количеству отвлечений). Она дополнялась кратким опросником для учителя начальных классов (авторский вариант) и уровневой оценкой сформированности регулятивного компонента учебно-познавательной деятельности по схеме С. А. Домишкевича, также проводимой учителем.

Качественный анализ письменных работ обучающихся, в частности диктантов и списывания, был проведен с целью выявления характерных регуляторных ошибок в письменных работах обучающихся, их количестве и специфике. У испытуемых со смешанным вариантом дисграфии встречались ошибки такие как: отсутствие заглавных букв после точки; выход за границы красного поля; антиципации, например, урчат – рурчат. Помимо регуляторных дисграфических ошибок, присутствовали орфографические ошибки, возникающие при знании правил, но неумении применить их на письме. Согласно литературным данным, подобные ошибки на письме являются след-

ствием несформированности функций третьего блока мозга (программирования, регуляции и контроля) по А. Р. Лурии.

Количественная обработка результатов (анализ рядов распределения, корреляционных связей между показателями, достоверности происшедших изменений) проводилась с помощью программы STATISTICA 10. 0.

На основе анализа всей совокупности полученных экспериментальных данных дети были распределены на 3 группы.

1 группа (22,72 %) демонстрировала условно-достаточный уровень сформированности произвольной регуляции. На наших занятиях цели выполняемых заданий преимущественно удерживались ими до конца, результаты адекватно оценивались. Учительская оценка соответствовала нашей. Дети, включенные в группу, стремились выполнять учебные задания, с интересом слушали учителя. На протяжении всего урока количество отвлечений невелико. Показатели внимания и памяти, полученные в эксперименте, удовлетворительны.

2 группа (36,36 %) характеризовалась недостаточным уровнем сформированности произвольной регуляции, что было особенно очевидно на уроках. Ученики принимались за выполнение задания, однако достаточно быстро отвлекались. Они часто действовали импульсивно, приступали к работе, не дослушав объяснения, из-за чего появлялось большое количество ошибок. Детям свойственно несколько раз переспрашивать учителя, отвлекаться самим и отвлекать одноклассников. Даже на наших индивидуальных логопедических занятиях сохранение инструкции на протяжении выполнения всего задания не всегда оказывалось возможным.

3 группа (27,72 %) обнаружила исходно низкий уровень произвольной регуляции. Даже на логопедических занятиях дети неохотно принимались за выполнение заданий, часто отвлекались, быстро уставали, «застревали» на несущественных деталях, предпочитали задания игрового характера. Долго удерживать их внимание на одном виде деятельности трудно. Учителя отмечали недостаточную вовлеченность этих обучающихся в учебный процесс. Дети на уроке могут заниматься другим делом, принимают лишь общую цель деятельности, не осознают (или теряют) большинство правил обозначенных правил выполнения задания.

Нами были сопоставлены результаты проведенной диагностики словаря, качества связного высказывания, памяти и внимания, а также ВИП с качественными особенностями произвольной регуляции. Следует отметить, что достоверных тесных корреляционных зависимостей обнаружено не было. Исключение составили письменные работы: обучающиеся, допускающие регуляторные ошибки, характеризовались более низкими результатами произвольного внимания, оцениваемыми как по результатам корректурной пробы, так и по возможностям повторения цифр (6 субтест). Таким образом, распределение обучающихся по исходным уровням произвольной регуляции целесообразно проводить на основе данных педагогической диагностики.

На протяжении логопедической работы, реализуемой в течение 2–3 четверти в занятия включались отдельные элементы, позволяющие плани-

ровать свою устную и письменно-речевую деятельность, контролировать результаты выполнения заданий, вносить соответствующие корректировки. Попытка дифференциации коррекционно-развивающего воздействия заключалась в интенсивности внимания к регуляторным недостаткам обучающихся третьей группы со стороны учителя-логопеда. В результате проведенной работы произошло некоторое перераспределение по группам сформированности саморегуляции, не достигающее статистической значимости.

В конце учебного года для проверки правомерности выдвинутой гипотезы была проведена итоговая оценка планирования собственного высказывания с помощью устного рассказа, составленного второклассниками по теме «Любимое животное». Для этого детям был представлен план рассказа.

Рассказы обучающихся из разных групп качественно отличались. В ходе анализа полученных данных было выявлено, что обучающиеся из первой группы сформированности саморегуляции познавательной деятельности с условно-достаточным уровнем произвольной регуляции составили подробный устный рассказ самостоятельно, без помощи логопеда. В их ответах отмечена близкая к заданной структура повествования, последовательность и логичная завершенность мысли. Аграмматизмы встречались редко.

Обучающиеся из второй группы сформированности саморегуляции познавательной деятельности (с недостаточным уровнем), составляли самостоятельно короткий фрагментарный рассказ. Поскольку дети не могли в полной мере использовать предложенный план, структура рассказа не всегда была связной, последовательной и логичной.

Самостоятельный рассказ и планирование собственного высказывания не было в полной мере доступно для обучающихся третьей группы. Дети не в полной мере придерживались задания – рассказать о своем любимом животном, их рассказы отличались отсутствием плана. Вместе с тем, благодаря проводимой работе, количество обучающихся, отнесенных к этой группе, уменьшилось.

Приведем примеры устных рассказов второклассников по теме «Любимое животное».

1 группа. Вова С., ОНР, III уровень речевого развития.

«Мое любимое животное – это коты. Они гладкие и бывают пушистые. Я их очень люблю гладить, они такие мягкие. У меня есть свой кот под названием Мякоть. Он еще маленький, но размером как кот. Все боятся моего кота. Все говорят, это не котенок, а акула. Еще он обычно шуршит чем-то. Рассыпает что угодно, спит где угодно, скидывает все. Он обычно лежит на теплом месте. Он тоже в редких случаях лежит на кровати. Он очень любит играть. Ночью, утром он как тигр рушит все на своем пути. Бежит, скидывает, хочет все сломать. И он царапается, когда кто-то незнакомый его берет».

2 группа. Саша З. ОНР III уровень речевого развития.

«Мой хомяк. Его зовут Гена. Он любит играть в опилках и крутиться в колесе. У него еще есть подружка – Мария. Я хочу, чтобы у него была еще одна подружка. И она беременна от него. И у нее скоро родятся хомячата. И

мы заготавливаем все для ее рождения хомячат. Я, кстати, сплел из прутьев корзинку и наложил опилок. Мне мама помогала сплести и она, может быть, родит к 20 мая. Я заведу сразу ей подружку. И как раз у меня в деревне завалялось очень много опилков. Я приехал к бабушке, набрал и переночевал и потом поехал в город. И там купил игрушки и вот это все».

3 группа. Гоша С. ОНР III уровня речевого развития.

«Муравьи. Я их вообще обожаю. Ну они такие маленькие. Можно смотреть какой у них мир, типа посмотреть какой у них мир. Что они делают там, что они занимаются, когда например, сейчас, либо весна, чем они там занимаются. Мне больше нравятся королевы, потому что она такая типа главная. И все».

В результате исследования можно сделать вывод о том, что у значительной части второклассников с речевыми нарушениями детей выявлены недостатки в произвольной регуляции учебной деятельности, отражающиеся и на успешности логопедической работы над улучшением качества связного высказывания. Гипотеза исследования подтвердилась: качество связного высказывания определялось сформированностью произвольной регуляции, но мало зависело от ВИП, состояния слухоречевой памяти, а также исходной логопедической диагностики словаря.

Проведенная работа показала свою эффективность, однако для качественного улучшения ситуации она должна быть более длительной и системной. Результаты исследования определяют необходимость систематической работы учителя и специалистов сопровождения над обучением действиям контроля и, особенно, планирования. Вместе с тем, интенсивность подобной работы должна различаться в зависимости от группы, к которой относятся обучающиеся. Особое внимание следует уделять детям, отнесенным в третью группу, обучая их как планированию, так и «пошаговому» соблюдению плана. Материалы исследования могут принести пользу педагогам для индивидуализации работы с младшим школьником с нарушением речи в зависимости от того, какие недостатки саморегуляции выявлены.

Библиографический список

1. Бабкина Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. М. : ВЛАДОС, 2016. 143 с.
2. Белоусова С. А. Регуляторные процессы у детей с тяжелыми нарушениями речи: подходы к исследованию // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2019. № 3–4 (7–8). С. 39–44.
3. Осницкий А. К. Исследование характеристик регуляторного опыта учащихся начальной ступени обучения // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека. 2006. С. 158–203.

УДК 37.047

О. А. Боброва

Доцент кафедры социальной педагогики, кандидат педагогических наук, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, oabobrova2012@yandex.ru

Е. В. Алехина

Доцент кафедры социальной педагогики, кандидат педагогических наук, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, ev_alekhina@mail.ru

O. A. Bobrova

Associate Professor of the Department of Social Pedagogy, Candidate of Pedagogical Sciences, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, oabobrova2012@yandex.ru

E. V. Alekhina

Associate Professor of the Department of Social Pedagogy, Candidate of Pedagogical Sciences, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, ev_alekhina@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЕДИНОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Раскрыты проблемы подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к выбору профессии в контексте реализации в общеобразовательных организациях Единой модели профессиональной ориентации; уточнено содержание дефиниции «профессиональное самоопределение обучающихся»; дана характеристика готовности к профессиональному самоопределению как совокупности ряда способностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; описан опыт образовательных учреждений Воронежской и Ярославской областей по реализации образовательных программ, социального партнёрства с общественными организациями инвалидов и проектов, направленных на профессиональное самоопределение и пробы, развитие навыков, необходимых для профессиональной деятельности, а также указаны условия успешного формирования готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: единая модель профессиональной ориентации; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; профессиональное самоопределение; готовность.

FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF A UNIFIED MODEL OF CAREER GUIDANCE

The article examines the problems of preparing students with disabilities for choosing a profession in the context of the implementation of a unified model of career guidance in general educational organizations. Besides, the article clarifies the concept of professional self-determination of students, as well as defines readiness for professional self-determination as a combination of skills of students with disabilities. The authors describe the experience of educational institutions of the Voronezh and Yaroslavl Regions in the implementation of educational programs and social partnership with public organizations of the disabled, as well as working on projects aimed at professional self-determination, development of skills necessary for professional activity, and the conditions for the successful formation of readiness for professional self-determination of students with disabilities.

Keywords: unified model of career guidance; students with disabilities; professional self-determination; readiness.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00777 «Воспитание в инклюзивной школе»

Динамичные социально-экономические и политические общественные преобразования детерминировали значительные изменения в социуме, что, в свою очередь, привело к необходимости пересмотра и актуализации имеющихся в системе образования подходов, в том числе – к вопросу профессионального самоопределения обучающихся. Цифровизация всех сфер жизни, повлекшая за собой существенные изменения в ряде профессий, связанные, прежде всего, с глобализацией коммуникационных взаимодействий, оперативностью передачи данных и принятия решений, внедрением искусственного интеллекта и появлением новых технических устройств, обусловила новые требования к субъектности и самостоятельности личности, в том числе и в вопросах, связанных с профессиональным самоопределением.

С 01 сентября 2023 г. общеобразовательные организации перешли на новую систему профильной подготовки обучающихся – Единую модель профессиональной ориентации, предполагающую модернизацию устоявшейся системы профориентационной подготовки обучающихся. Акценты ранней профильной подготовки в современном понимании смещены с погружения в предметную подготовку к ЕГЭ как «билету в высшее образование» в сторону профессионального самоопределения обучающихся, предполагающего обретение ими высокого уровня субъектности уже к 8–9 классу общеобразовательной школы, что корреспондирует самой идее метапредметности, присущей ФГОС.

В этом контексте особое внимание уделено подготовке к профессиональному самоопределению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью. В рамках реализации профориентационного минимума предполагается создание специальных условий для таких обучающихся с учётом рекомендаций психолого-медико-педагогических комиссий, индивидуальной программой реабилитации и абилитации ребёнка-инвалида, а также на основе межведомственного взаимодействия [11, с. 49]

Проблема профессионального самоопределения широко представлена в научных трудах таких учёных, как Э. Ф. Зеер [7], Е. А. Климов [8], Н. С. Пряжников [12], С. Н. Чистякова [15] и др. Вопросы профориентационной работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами различных нозологий поднимаются в исследованиях Р. И. Егоровой [6], А. А. Наумова [10], Е. В. Свистуновой [13], А. П. Чернявской [14] и др. Обобщив ряд научных трактовок вышеуказанного понятия с учётом его смысловой и инструментальной сторон, определим профессиональное самоопределение обучающихся как как «личностно-деятельностное новообразование, проявляющееся в их способностях в выборе будущей профессии с целью овладения профессиональными знаниями, их новыми характеристиками, ориентировочной ос-

новой поиска алгоритмов решения профессиональных задач в процессе ведения профессионально-ориентированного диалога в междисциплинарном контексте, обеспечивающим активность, саморазвитие и продуктивность в будущей профессиональной деятельности» [2, с. 121]

Однако следует заметить, что результативность профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ и успешность их последующей реализации в профессии определяется готовностью к профессиональному самоопределению как совокупностью следующих способностей:

– способность соотносить личные потребности, интересы и возможности в зависимости от особенностей здоровья, с требованиями различных профессий и осуществлять на основе их мотивированный выбор;

– способность самостоятельно и объективно осуществлять сбор информации о сущности профессии, условиях обучения и труда, необходимой подготовке, включая требования к здоровью и физической подготовке, а также возможностях нивелирования затруднений, связанных с нозологией, с помощью различных технологических устройств;

– способность осуществлять самостоятельный и осознанный выбор собственной жизненной стратегии, постановку профессиональной цели;

– способность самостоятельно находить и использовать для профессионального самоопределения различные профориентационные ресурсы, такие как видеолекции, экскурсии, мастер-классы, профессиональные пробы, работа на условиях частичной занятости в каникулярный период и т. п.

Цифровизация всех сфер жизни, возможности дистанционного обучения и труда, бурное развитие рынка технологических устройств открывают всё новые возможности как в обучении, так и в самореализации обучающихся с ОВЗ, расширяя спектр доступных профессий, причём на современном этапе развития общества в силу значительных цифровых, информационных, технологических и социально-экономических преобразований мы не можем в полной мере предсказать будущую специфику данных профессий в ситуации неопределённости, присущей современному миру, и, соответственно, не можем обеспечить объём профессиональных знаний, умений и навыков, достаточных для реализации в профессии на протяжении всего жизненного пути.

В частности, опыт реализации образовательной программы «Шаг в будущее» для детей с инвалидностью и ОВЗ, разработанной и реализованной на базе школы дистанционного обучения государственного общеобразовательного учреждения Ярославской области «Центр помощи детям», основанной на субъектно-ориентированной технологии, разработанной Л. В. Байбородовой, позволяет сделать выводы о необходимости комплексной работы с вовлечением педагогов и родителей, направленной не на усвоение обучающимися с ОВЗ информации, а на освоение ими «поля собственных возможностей – спектра ресурсов человека, опирающихся на его личностные, психофизиологические особенности и позволяющих человеку успешно реализовать поставленные перед собой цели и задачи» [15, с. 19].

Также интерес представляет опыт социального партнерство образовательных организаций с общественными организациями инвалидов. Так, Воронежская региональная общественная организация «Искра надежды» [5] в рамках работы с молодыми инвалидами сотрудничает с образовательными организациями и проводит профессиональные пробы. Программа профессиональных проб разрабатывается исходя из социального запроса, позволяет молодым инвалидам познакомиться с рабочими профессиями, попробовать себя в определенной деятельности, познакомиться с представителями данной профессии.

Наибольшие сложности представляет профессиональное самоопределение молодых людей с умственной отсталостью и ментальными нарушениями. Такие обучающиеся, как правило, не имеют большого выбора в будущей профессиональной деятельности, что обусловлено как особенностями нозологии, так и неразвитостью региональной инфраструктуры для приобретения профессии и последующего трудоустройства. В целях профессионального самоопределения образовательные организации должны сотрудничать с общественными организациями, обладающими соответствующей материальной базой. Так, интересен опыт Воронежской благотворительной региональной общественной организации родителей детей – инвалидов и инвалидов с детства старше 18 лет, детей с ограниченными возможностями здоровья «Перспектива» [4]. В организации реализуются проекты, направленные на организацию дневной занятости, профессиональное самоопределение и пробы, развитие навыков, необходимых для профессиональной деятельности:

проекта «Инклюзивные профориентационные мастерские «BEZграничные возможности»;

проект «Инклюзивный центр дневной занятости «Пространство равных ВОЗМОЖНОСТЕЙ»;

проект «Ремесленные мастерские «Я могу!».

Таким образом, готовность к профессиональному самоопределению является, прежде всего, основой для становления и развития личности обучающегося с ОВЗ, повышения уровня его мотивации и учебно-профессиональной активности, что, в свою очередь, смещает акценты при выборе форм и методов профориентационной подготовки таких обучающихся в сторону смыслообразующих категорий как инструмента личностного саморазвития и реализации субъектной позиции в контексте будущей профессиональной деятельности и необходимости создания социально-контекстной образовательной среды [3].

Соответственно, для успешного формирования готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с ОВЗ в контексте реализации Единой модели профессиональной ориентации необходимо обеспечить такие условия, как:

– системность профориентационной подготовки обучающихся с ОВЗ в соответствии с программой воспитания образовательной организации в процессе реализации Единой модели профессиональной ориентации;

– организация рефлексивной, информационно насыщенной, вариативной профориентационной социально-контекстной образовательной среды;

– тесное и конструктивное взаимодействие с родителями обучающихся с ОВЗ, вовлечение их в деятельность профориентационной направленности с учётом субъектной позиции и диалогичности взаимодействия всех участников образовательного процесса;

– формирование у обучающихся способности к самоусложнению (развиваться всю жизнь, учитывая происходящие изменения) в противовес тенденции к самоупрощению (шаблонизация мышления, использование готовых поведенческих сценариев) [11, с. 16];

– трудовое воспитание обучающихся с ОВЗ как целенаправленный процесс и результат формирования ценности труда, трудолюбия и базовых трудовых навыков, восприятия себя как трудящегося, принятия коллективной задачи так своей собственной.

Библиографический список

1. Боброва О. А. Формирование готовности школьников к процессу профессионального самоопределения в контексте раннего профильного обучения // Устойчивое развитие образования. Миссия. Трансформации. Ресурсы : материалы XXIV Междунар. пед. конгр. Калининград, 16–20 апреля 2024 г.
2. Боброва О. А., Комарова Э. П. Цифровая трансформация профессионального самоопределения школьников в контексте раннего профильного обучения // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2024. № 2. С. 113–124.
3. Вербицкий А. А., Жойкин С. А., Куришкина Л. А. Концептуальная модель школы как центра социально-контекстного образования // Педагогика. 2020. Т. 84. № 3. С. 15–27.
4. Воронежская благотворительная региональная общественная организация родителей детей-инвалидов и инвалидов с детства старше 18 лет, детей с ограниченными возможностями здоровья «Перспектива». URL: https://perspektivadeti.ru/nashi-proekty/ (дата обращения: 10.09.2024)
5. Воронежская региональная общественная организация «Искра надежды». URL: https://helpautism.ru/deyatelnost/ (дата обращения: 10.09.2024)
6. Егорова Р. И. Повышение качества профессиональной ориентации старшеклассников с нарушением слуха в условиях школы-интерната // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 118–120.
7. Зеер Э. Ф. Профориентология: Теория и практика: уч. пос. для высш. шк. М. : Акад. проект ; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. 192 с.
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М. : Академия, 2005. 304 с.
9. Комарова Э. П., Фетисов А. С., Боброва О. А. К проблеме профессионального самоопределения в контексте раннего профильного обучения // Инновационный вектор развития профессионального образования : монография. Воронеж : Науч. кн., 2024. С. 151–167.
10. Наумов А. А. Педагогические условия профориентационной работы с подростками, страдающими церебральным параличом // Образование и наука. 2008. № 3 (51). С. 97–104.
11. О внедрении Единой модели профессиональной ориентации» (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации профориентационного минимума для образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования», «Инструкцией по подготовке к реализации профориентационного минимума в образовательных организациях субъекта РФ») : письмо

Минпросвещения России от 01.06.2023 № АБ-2324/05. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_450353/ (дата обращения: 06.09.2024).
12. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М. : «Академия», 2008. 320 с.
13. Свистунова Е. В., Ананьева Е. В. Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. 2011. № 4 (II). 140 с.
14. Чернявская А. П., Шипкова Е. Н., Егорова П. А. Профессиональное самоопределение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 1 (124). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samoopredelenie-obuchayuschihsya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya (дата обращения: 10.09.2024).
15. Чистякова С. Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования // Школа и производство. 2013. № 1. С. 9–12.

УДК 376.37

М. В. Ващилина

Педагог, Специальная (коррекционная) школа для обучающихся с нарушениями речи № 11 г. Иркутска, Иркутск, rech11@mail.ru

M. V. Vashchilina

Speech Therapist, Special (correctional) school № 11 for students with speech disorders, Irkutsk, rech11@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ВАРИАНТУ 5.2

Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей чтения у детей с тяжелыми нарушениями речи. Характеризуется состояние навыков чтения (способ, скорость, правильность, понимание прочитанного). Выявлено, что состояние чтения зависит от речевого диагноза – достигнутого уровня речевого развития, улучшается от 2 к 4 классу, однако остается недостаточным и требует реализации специальной коррекционно-развивающей программы.

Ключевые слова: навык чтения; младшие школьники; тяжелые нарушения речи; речевой диагноз.

ASSESSMENT OF READING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS STUDYING ACCORDING TO OPTION 5.2 OF THE SPECIAL EDUCATIONAL PROGRAM

The purpose of the article is to examine the peculiarities of reading among children with severe speech disorders. The author assesses the students' reading skills (method, speed, correctness, reading comprehension). It was revealed that the state of reading depends on the speech diagnosis, improves from grade 2 to grade 4, although remains insufficient and requires the implementation of a special correctional and developmental program.

Keywords: reading skills; primary school students; severe speech disorders; speech diagnosis.

Чтение играет огромную роль в образовании и развитии ребенка. Данный процесс является одной из основных форм речевой деятельности, выполняющей важнейшие социальные функции. Умение читать имеет важное значение, как для развития речи, так и для успешности ребенка в школе. Расстройство процесса овладения чтением является типичным для детей с тяжелыми речевыми нарушениями. Чтение – один из главных навыков, важнейший вид речевой деятельности, необходимый человеку для познания мира, который его окружает. Этим навыком дети в полной мере овладевают в начальной школе.

Навык чтения включает в себя два компонента: технический и смысловой. Техническая сторона чтения включает следующие компоненты: способ чтения, темп чтения, динамика скорости чтения, правильность чтения. Смысловая сторона: выразительность и понимание [3, с. 15]. По литературным сведениям, у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в младшем школьном возрасте возникают сложности при овладении навыком чтения, наблюдается большое количество различных ошибок. В процессе чтения ти-

пичны замены букв; искажения слоговой структуры слова; пропуски букв, слогов, слов; дети могут терять строку. Отмечаются перестановки букв и слогов; персеверации, т. е. застревания на произнесении слогов или буквы. Чтение носит аграмматичный характер, слова воспринимаются изолированно, лексико-грамматические связи слов не учитываются, не всегда правильно понимаются. Часто наблюдаются возвраты к ранее прочитанному (фальстарты). Нередко ребенок с трудом читает какое-либо слово, фиксируясь на нем, поэтому темп чтения замедлен, выразительность отсутствует. Дети не знают значения многих слов, не осмысливают их. Иногда технически чтение относительно правильное, но понимание прочитанного неполноценно [1–3].

Исследование было проведено на базе ГОКУ СКШ № 11 г. Иркутска у младших школьников, обучающихся по варианту 5.2. Им было охвачено 29 учеников второго (14 чел.), третьего (5 человек) и четвертого класса (10 чел.). 24 ребенка были обследованы в динамике. Основной гипотезой являлась зависимость навыка чтения от актуального речевого диагноза, определенного по психолого-педагогической классификации Р. Е. Левиной-Т. Б. Филичевой-О. Е. Грибовой.

У четвертой части обследованных речевое нарушение носило сопутствующий характер при первичной задержке психического развития и проявлялось либо как несформированность всех средств языка, либо только лексико-грамматических средств языка. Большинство испытуемых обнаруживало уровень речевого развития, который можно было характеризовать как III, представленность ОНР со II– III и переходным к IV уровнем речевого развития была равной – их обнаружило по 20,83 % детей. У обучающегося с сенсорной алалией объективно оценить уровень речевого развития не представлялось возможным, хотя чтением он овладел. Вывод о достигнутом уровне речевого развития делался по совокупности данных логопедических обследований детей, где основное место отводилось качественным характеристикам связного высказывания.

Методики исследования. Когнитивное развитие испытуемых оценивалось с помощью известных методик «Нарисуй человека» (обработка по А. Л. Венгеру) и Цветные прогрессивные матрицы Равена, не требующих речевого отчета. Для характеристики чтения были отобраны рассказы для 2 класса – «Живая шляпа» Н. Носова, для 3 – «Утренние лучи» К. Д. Ушинского, для 4 класса – «Опасные игры» В. Бологова.

Навык чтения оценивался по четырем качествам: способ чтения, скорость чтения, правильность, понимание прочитанного. По совокупности полученных данных дети разделились по качественным уровням овладения чтением. Данные были подвергнуты обработке с помощью программы STATISTICA 10. 0.

Полученные результаты. Необходимо отметить, что среди всех обследованных детей не было ни одного испытуемого, прочитавшего текст без единой ошибки. К достаточному уровню (выразительное и беглое чтение с

полным пониманием прочитанного) мы не смогли отнести ни одного ребенка с ТНР.

Дети с предположительно сопутствующим характером речевого нарушения (первичной ЗПР) преимущественно продемонстрировали низкий уровень овладения чтением, характеризовавшийся недостатками как технической, так и смысловой его стороны. Остальные обучающиеся распределились поровну между условно-достаточным (соответствующим минимальным требованиям для года обучения) и недостаточным уровнями. Качественный уровень чтения закономерно улучшался вместе с годом обучения, что доказывает пользу пребывания в условиях коррекционной школы с регулярными логопедическими занятиями.

Техническая сторона чтения даже в этих условиях формировалась с трудом. Фактически у всех учащихся отмечено более или менее выраженное отставание от нормативных показателей скорости чтения, особенно очевидное при недостаточном уровне. Худший показатель составил всего 19 слов в минуту. Все испытуемые, у которых недостаточный уровень диагностирован, демонстрируют слоговой или слитно-слоговой способ чтения, типичны паузы в чтении, возврат к началу слова, неоднократное прочтение одного и того же слова.

Анализ количества и характера допущенных ошибок показал, что у всех второклассников были отмечены фальстарты и неверные ударения, 85,71 % детей заменяли буквы или слоги, 71,43 % – добавляли их. Остальные виды ошибок встречались реже. К четвертому классу самой частотной ошибкой осталось неправильное ударение, количество других существенно и достоверно уменьшилось, однако, как уже отмечено, технически совершенного чтения не обнаружено. Полученные нами данные согласуются с приводимыми в литературе.

Понимание прочитанного проверялось при помощи задаваемых вопросов по прочитанному тексту. На все вопросы по текстам правильно ответило 20,69 % детей. 2 ребенка (второклассники) не смогли ответить правильно ни на один вопрос. В одном случае это было обусловлено характером речевого нарушения (сенсорная алалия), во втором, предположительно, эмоциональными проблемами ребенка.

Для второклассников особую трудность представляли вопросы о значении низкочастотных слов: «комод», «плюхнулась», «швырять» (2 класс). Многие дети понимали их грубо неправильно. В четвертом классе преобладало неточное понимание. В ряде случаев обучающиеся делали неправильные выводы из прочитанного, однако это было типично только для детей с предположительно сопутствующим характером речевого нарушения. Вместе с тем, мы приходим к выводу о том, что читаемые тексты нуждаются в ряде случаев в дополнительной адаптации, касающейся замены нечастотной лексики на более понятную детям.

Выдвинутые гипотезы подтвердились. Статистическая обработка показала наличие достоверной связи между качественным уровнем чтения и речевым диагнозом ($r = 0,54$ при $p<0,05$). Особенно выраженной эта связь оказалась для параметров «способ чтения» ($r = 0,68$ при $p<0,05$) и «понимание прочитанного» ($r = 0,64$ при $p<0,05$). С каждым годом качество чтения улучшается: от 2 к 4 классу растет скорость, уменьшается количество ошибок и улучшается понимание, однако технические трудности не позволяют детям с ТНР своевременно овладеть беглым, сознательным и выразительным чтением.

В заключение стоит отметить, что необходима четко спланированная систематическая работа логопеда и учителя начальных классов, предполагающая реализацию специальной программы по формированию навыка чтения.

Библиографический список

1. Варламова М. П., Пяшкур Ю. С. Особенности нарушения чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях : сб. науч. тр. по итогам науч.-практ. конф. Вып. 2. СПб. : Инновац. центр развития образования и науки, 2015. С. 81–82.
2. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. СПб. : Изд-во КАРО, 2006. 296 с.
3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие. СПб. : МиМ, 1997. 286 с.
4. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1983. 136 с.

УДК 376+159.922.7+316.62

Л. А. Гладун

Доцент кафедры теории и практик специального обучения и воспитания, кандидат педагогических наук, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, gla__@mail.ru

L. A. Gladun

Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Special Education and Upbringing, Candidate of Pedagogical Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, gla__@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛАХ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Содержание статьи раскрывает результаты исследования важного блока социальных представлений дошкольников с интеллектуальными нарушениями – представлений о безопасности дорожного движения. Статья описывает результаты анализа и обобщения литературных источников по проблеме, определяет методы исследования, дает характеристику изучаемых в ходе констатирующего эксперимента представлений (дорога, транспорт, дорожные знаки, правила поведения на транспорте и на дороге).

Ключевые слова: дошкольники; интеллектуальные нарушения; социальные представления.

THE STUDY OF IDEAS ABOUT TRAFFIC LAWS AMONG PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article reveals the results of a study of an important part of social ideas of preschoolers with intellectual disabilities, namely, ideas about road safety. The article describes the results of the analysis and generalization of literary sources on the problem, defines research methods, and gives a description of the concepts studied during the ascertaining experiment (road, transport, road signs, rules of behavior on transport and on the road).

Keywords: preschoolers; intellectual disabilities; social ideas.

Социализация является основополагающей задачей образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Ее реализация позволяет ребенку жить содружественно с обществом, считать себя его частью. Социальные представления включают в себя множество взаимосвязанных знаний, умений, навыков, компетенций, которые приобретаются в результате взаимодействия ребенка с социумом. Постепенно социализируясь уже с самого раннего возраста, он сталкивается с трудностями, которые ему необходимо преодолевать, учась и подражая другим членам общества, и прежде чем самостоятельно выйти в мир, ребенок должен усвоить элементарные знания о безопасности. Наука рассматривает понятие «безопасность», как одно из важных направлений в формировании культуры здоровья у подрастающего поколения. Владение ею значительно расширяет жизненно-социальный опыт дошкольника, формирует у него дальнейшею социально-общественную позицию, дает знания, умения, навыки, компетенции, которые пригодятся для его дальнейшей самостоятельной жизни. В связи с этим ведется поиск эффективных стратегий и технологий по формированию ос-

нов как в общем культуры безопасности, так и дорожного движения в частности. Технологии заключаются в воспитании и развитии личности ребенка, который владеет знаниями о безопасности на проезжей части, уважает здоровье и жизнь другого участника движения.

Исследованием системы целенаправленного обеспечения детей знаниями, умениями и навыками о безопасности и, соответственно, профилактикой детского дорожно-транспортного травматизма занимаются Н. Н. Авдеева, Т. И. Алиева, Т. Г. Кобзева, О. Л. Князева, Т. Ф. Саулина, О. Ю. Старцева, Р. Б. Стеркина, И. С. Окунев, В. Н. Сахарова, Е. Я. Хабибуллина, Т. А. Шорыгина и мн. др. В рамках образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья тема затрагивается Л. Б. Баряевой, М. С. Давыдовой, Л. Ю. Шамко, О. П. Гаврилушкиной и др. Все авторы отмечают важность формировать знания о правилах дорожного движения с самого раннего возраста, необходимость обучения в слаженной системе взаимодействия родителей, педагогов и общества.

Авторы выделяют трудности, которые препятствуют формированию представлений о правилах дорожного движения у детей дошкольного возраста – это недостаточное благосостояние общества, низкая культура, неблагоприятная обстановка в семье, недостаточно развитая в данном направлении система и организация образования, педагогические условия, низкая культура здорового образа жизни. Все эти признаки могут существенно исказить развитие ребенка. Особенности дошкольников, имеющих интеллектуальные нарушения, снижают возможности усвоения ими рассматриваемых представлений, что значительно влияет на качество социализации детей, их общую безопасность.

Существует противоречие между значимость рассматриваемого направления социального развития ребенка с интеллектуальными нарушениями и, в то же время трудностями формирования представлений о дорожной безопасности, а также недостаточностью исследований данной области в специальной педагогике. Это подчеркивает важность изучения вопросов дорожной грамотности для социализации и безопасности детей, делает тему исследования актуальной.

Цель исследования – дать характеристику представлений о правилах дорожного движения у дошкольников с нарушениями интеллектуального развития.

Объект – социальные представления дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

Предмет – характеристика представлений о правилах дорожного движения у старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

Задачи: изучить теоретические основы исследования социальных представлений у детей дошкольного возраста, в том числе при ограниченных возможностях развития; провести анализ программ образования дошкольников с интеллектуальными нарушениями по направлению социаль-

ное развитие; подобрать и разработать методы исследования, охарактеризовать представления о правилах дорожного движения у данной категории детей.

В рамках нашего исследования применены: метод анализа психолого-педагогической литературы, методика обследования познавательного развития (Е. А. Стребелева), методика исследования социальных представлений «Знания о правилах дорожного движения детьми 5–8 лет» по Т. А. Шорыгиной (адаптирована для дошкольников с интеллектуальными нарушениями), качественная и количественная оценка результатов констатирующего эксперимента.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет рассматривать термин «социальное представление» с позиции теории социолога С. Московичи. В ней автор базируется на исследования Л. С. Выготского; Ж. Пиаже; Р. Е. Левиной и Д. Э. Дюркгейма, и под социальным представлением понимает – ни элемент индивидуальной психики, а нечто общее в индивидуальных сознаниях членов социальной общности, как часть индивидуального сознания, которая типична для понимания представителей одной социальной группы. Московичи, считает, что социальные представления являются полноценным приспособлением общественного знания и потому главным предметом изучения. Он полагает, что данный механизм решает все проблемы личного и публичного сознания. Предоставленная теория явилась ответом на вопрос о самом процессе индивидуализации персоны человека.

С позиции педагогики социальные представления являются процессом усвоения индивидом эталонов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, а также навыков, которые позволяют жить успешно в данном обществе: процесс и результат активного усвоения и воспроизведения социального опыта, принятого в данном обществе (Н. В. Новоторцева); процесс активного приспособления к условиям окружающей социальной среды, через усвоение общественных норм и правил (Б. П. Пузанов) Ребенок дошкольного возраста будет находиться на ранней ступени социализации, от того насколько удачно пройдет первая ступень социализации, будет зависеть дельнейшая жизнь ребенка. В основе социализации лежит развитие у ребенка нравственно-этических чувств и норм поведения, интеллекта, физического здоровья, эстетических идеалов, а также знаний умений и навыков, которые позволяют предвидеть, распознать и предотвратить опасность.

Знания о культуре безопасности могут формироваться разными способами: стихийно, непроизвольно, а также под целенаправленным педагогическим руководством. Чем старше становится ребенок, тем он становится более самостоятельным и ответственным за свои поступки. При усвоение социальных норм и правил, ребенок с раннего возраста попадает в уличнодорожное пространство, где существование без элементарных знаний, уме-

ний и навыков дорожного движения невозможно. Термин «правила дорожного движения» характеризуется как основные требования к участникам движения, обеспечивающие безопасность транспортных средств и пешеходов на улицах городов и дорогах. Ребенок дошкольного возраста является пешеходом и пассажиром, в связи с чем на него возлагается ряд обязанностей, которые описаны в постановлении о правилах дорожного движения (в редакции от 6 февраля 2016 г.).

Анализ нормативных документов дошкольного образования детей с интеллектуальными нарушениями (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья) показывает, что опыт ребенка в данном направлении формируется в ходе реализации области знания «Познавательное развитие», в ходе ознакомления с окружающим миром, где развивается целостное восприятие и представления о различных предметах и явлениях окружающей действительности, в том числе о явлениях социальной жизни (Е. А. Стребелева, Л. Б. Баряева, Е. А. Екжанова и др.). Работа по формированию и закреплению представлений детей о макросоциальном окружении проводится в темах «Дорога в детский сад» «Транспорт», «Правила поведения на улице», «Правила поведения в транспорте» и осуществляется в рамках комплексного взаимодействия всех специалистов дошкольной образовательной организации, родителей и ближайшего социума.

Вопросы развития представлений о правилах дорожного движения у дошкольников отражены в работах Н. Н. Авдеевой [1], Л. Б. Баряевой [2], Т. Г. Кобзевой [3], И. М. Новиковой [4], С. Н. Пидручной [5], А. И. Садретдиновой [6], Т. Б. Соколовой [7] и др. Однако исследование данной темы в области специальной дошкольной педагогики представлено, на наш взгляд, недостаточно.

С целью изучения представлений старших дошкольников с нарушениями интеллектуального развития о правилах дорожного движения под нашим руководством проведен констатирующий эксперимент (Пузырева Д. Д.). В нем приняло участие 26 детей дошкольного возраста г. Иркутска, имеющих интеллектуальные нарушения.

Исследование проходило в 2 этапа. Первый включал дифференциацию испытуемых по уровню познавательного развития на основе методики Е. А. Стребелевой. Второй этап (тематическая беседа) направлен на выявление и оценку представлений о правилах дорожного движения по адаптированной методике Т. А. Шорыгиной «Беседы о правилах дорожного движения с детьми 5–8 лет» [8]. С учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей с нарушениями интеллектуального развития нами выбраны темы («Мы идем по тротуару», «Дорога не место для игр», «Транспорт», «Какие бывают переходы? Что такое светофор», «Переход проезжей части в разное время года»). Опираясь на требования нормативных документов (Фе-

деральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья), изменены формулировки вопросов, уменьшено их количество, подобран разнообразный наглядный материал. Содержание распределено по четырем блок-темам («Дорога», «Транспорт», «Дорожные знаки», «Правила поведения на дороге и в транспорте»), каждая из которых включает по десять вопросов и заданий. На их основе качество представлений оценивается по трёхбалльной системе:

1 балл – ребенок плохо сотрудничает со взрослым, не всегда понимает вопрос, ответ либо отсутствует, либо является в большей степени неверным;

2 балла – ребенок понимает вопрос, начинает сотрудничать со взрослым, стремится ответить правильно, но чаще затрудняется с ответом;

3 балла – ребенок сразу начал сотрудничать со взрослым, он понимает вопрос и его цель, отвечает правильно.

Результаты исследования по методике Е. А. Стребелевой показали, что все испытуемые разделились между первыми тремя уровнями познавательного развития. На I уровне находится 2 ребенка (7,7 % от общей выборки). Они быстро устанавливают эмоциональный контакт, понимают инструкцию, сразу приступают к выполнению задания, в ходе которого помощь взрослого не требуется. На II уровне познавательного развития находится 15 детей (57,7 %). Дети сразу входят в эмоциональный контакт, некоторым приходится объяснить инструкцию, продублировать ее, при выполнении задания возникают незначительные трудности. На III уровне находится 9 детей (34,6 %). Дети с некоторой настороженностью входят в контакт, инструкцию не понимают с первого раза, в ходе выполнения отвлекаются и быстро утомляются, что приводит к неполному завершению работы, требуется обучение, практически не реагируют на результат своей деятельности.

Исследование, проведенное по тематической беседе, показало следующие результаты (табл.).

Таблица

Оценка социальных представлений дошкольников на основе тематической беседы (по Т. А. Шорыгиной) (в средних баллах)

Блок / Уровень познавательного развития	1 блок «Дорога»	2 блок «Транспорт	3 блок «Дорожные знаки»	4 блок «Правила поведения на дороге и в транспорте»
I	14,7	15,0	13,6	18,8
II	13,0	14,5	13,2	16,5
III	12,3	12,6	12,0	14,8
Общий ср. балл	13,3	14,0	12,9	16,7

Проведем анализ представлений умственно отсталых дошкольников о правилах безопасности на дороге по блокам:

Блок «дорога» показывает, что это достаточно трудная для представлений детей тема (общий средний балл ответов составляет 13,3 балла из

30 возможных). Дети, имеющие наиболее высокий уровень познавательного развития имеют затруднения в определении того, что такое дорога (проезжая часть). Говорят, что не знают или дают неверные ответы на вопросы, связанные с понятием обочина, разделительная полоса, пешеход. Рассматривая несколько иллюстраций чаще останавливаются на сюжетной и легко отвечают и называют причину того, почему нельзя играть в мяч на дороге и тротуаре и как нужно вести себя. Дети II уровня, отчасти при помощи наводящих вопросов, говорят о поведении на дороге и тротуаре, делают попытки отвечать на вопрос «Кто такой пешеход». Не знают понятий «проезжая часть», «обочина», «разделительная полоса». Ответы детей III уровня особенно скудны, но в них есть верные мысли, только имеющие отношение к поведению на дороге, например, о том, что нельзя играть в мяч. В данном блоке вопросов у всех детей есть большая заинтересованность в сюжетной иллюстрации.

Представления детей о транспорте выглядят более качественно (14,0 баллов из 30), что на наш взгляд объясняется достаточной повторяемостью темы в содержании образовательного процесса.

Беседуя о транспорте дошкольники I уровня познавательного развития правильно отвечают, но часто по наводящим вопросам. Затрудняются объяснять, кто такой водитель и пассажир. Знают виды транспорта, называют их некоторые виды, назначение, но не поясняют какой относится к общественному, специальному. Часто отвечают верно именно при просмотре иллюстраций. Дети II уровня практически не называют, кто такой водитель и пассажир, но при этом могут без показа картинок назвать несколько видов транспорта. Не знают отличий грузового и легкового транспорта даже при сравнивании картинок. Дети III уровня с любопытством рассматривают картинки, могут назвать некоторые виды транспорта, но не поясняют его назначение. Практически все дети не имеют представления о снегоуборочной машине.

Характеристика представлений детей о дорожных знаках показывает, что данный блок вопросов представляет особую трудность для всех дошкольников с интеллектуальными нарушениями, что на наш взгляд связано с низкой способностью осмысливать схематичные изображения, а недостаточный опыт детей не позволяет связать их с дорогой и действиями людей.

Дети I уровня по наводящим вопросам могут ответить, что такое дорожные знаки, но не дают ему названия, а в 2–3 словах говорят о назначении. Не могут перечислить без иллюстрации дорожные знаки по памяти. Для детей II уровня присуще некоторое фантазирование – придумывают названия и значения дорожного знака. Дети III уровня не могут назвать дорожный знак и его назначение, в основном обводят пальцем знак и могут сказать какой он формы. Все дети не знают разделения знаков на запрещающие и предупреждающие.

Представления детей о правила поведения на дороге и в транспорте выглядят наиболее верными и качественными (16,7 баллов из 30)

Дети I уровня познавательного развития с легкостью отвечали, как нужно вести себя на проезжей части в разное время года. При рассматривании иллюстрации с негативной и позитивной ситуацией на проезжей части и в транспорте, они называли причину и пути ее решения. Испытывали затруднения при ответе без иллюстраций. Дети II уровня отвечали хорошо, но уже в большей степени по наводящим вопросам. Ответы были более скудными, но 1–2 простых предложения дети могли сказать. Дошкольники III уровня отвечали 1–3 словами и только с помощью наводящих вопросов. В использовании иллюстраций с негативной и позитивной ситуацией на проезжей части и в транспорте в основном говорили, что так делать, нельзя, но решение проблемы не называли. Дети всех трех уровней познавательного развития особенно четко и утвердительно говорили, что соблюдают правила дорожного движения.

Итак, результаты проведенного эксперимента показали, что наиболее качественными у детей являются представления о правилах поведения на дороге и в транспорте (блок 4). Дошкольники разного уровня познавательного развития ориентируются на иллюстрации и стараются отвечать полным ответом о том, как можно/нельзя вести себя на проезжей части и в транспорте, и почему. На наш взгляд, это связано с достаточным опытом детей, более актуализированными понятиями. Сложности вызывают ситуации, представленные разными временами года, возникает неспособность качественно описать их в речевом плане. Представления о транспорте (блок 2) у дошкольников с интеллектуальными нарушениями достаточно четкие, однако узнают, называют и характеризуют только небольшой перечень страндартных (шаблонных) видов транспорта. При этом наблюдаются ложности в определении их назначения и осуществлении классификации. Наиболее низкие по качеству представления 1 блока «Дорога» и 3 блока «Дорожные знаки». Они показали отсутствие ключевых категорий, дети плохо ориентируются в пространстве улицы с проезжей частью, путаю или не верно излагают представления о дорожных знаках.

Таким образом, проведенный эксперимент показал, что представления детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями о правилах дорожного движения являются недостаточными, отрывочными, показывают скудный социальный опыт, демонстрируют отсутствие осмысления ключевых тематических категорий, трудность или невозможность перехода к обобщению и классификации имеющегося знания. Результаты подчеркивают актуальность проведения исследования, направленного на изучения знания правил дорожного движения дошкольниками с интеллектуальными нарушениями, определения направлений и способов их совершенствования.

Библиографический список

1. Авдеева Н. Н. Безопасность : учеб. пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошк. возраста. СПб. : Детство пресс, 2013. 144 с.
2. Баряева Л. Б. Азбука дорожного движения. М. : Дрофа, 2007. 15 с.
3. Кобзева Т. Г. Правила дорожного движения: система обучения дошкольников. Волгоград : Учитель, 2011. 219 с.
4. Новикова И. М. Формирование элементарных представлений о здоровом образе жизни у старших дошкольников с задержкой психического развития : автореф. дис. … кандидат пед. наук. М., 2007. 24 с.
5. Пидручная С. Н. Формирование основ культуры безопасности по Правилам дорожного движения у детей старшего дошкольного возраста : дис. … кандидат пед. наук. М., 2009. 188 с.
6. Садретдинова А. И. Педагогическое проектирование образовательной среды формирования культуры безопасности жизнедеятельности у дошкольников : дис. … кандидат пед. наук. Екатеринбург, 2009. 181 с.
7. Соколова Т. Б. Социально-культурное развитие дошкольников при формировании культуры безопасности участников дорожного движения в дошкольных образовательных учреждениях : дис. … кандидат пед. наук. Челябинск, 2013. 189 с.
8. Шорыгина Т. А. Беседы о правилах дорожного движения с детьми 5–8 лет. М. : ТЦ СФЕРА, 2014. 80 с.

УДК 376.1-058.264

А. А. Гостар

Доцент, кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития, кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, gostaran@yandex.ru

С. С. Ганеева

Учитель-логопед, Детский сад № 12 «Брусничка» города Усть-Илимска Иркутской области, г. Усть-Илимск, sveta.averina1988@yandex.ru

A. A. Gostar

Associate Professor of the Department of Complex Correction of Children's Developmental Disorders, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, gostaran@yandex.ru

S. S. Ganeeva

Speech Therapist, Brusnichka Kindergarten N 12, Ust-Ilimsk, sveta.averina1988@yandex.ru

ЛОГОРИТМИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Статья посвящена изучению состояния музыкально-ритмических способностей дошкольников с речевыми нарушениями с учетом достигнутого уровня психоречевого развития. Полученные результаты позволили авторам конкретизировать организацию и содержание логоритмических занятий для детей дошкольного возраста, имеющих логопедический статус фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), общее недоразвитие речи, третий уровень речевого развития при недоразвитии речи (ОНР III) и несформированность всех средств языка, в зависимости от уровня сформированности у них музыкально-ритмических способностей.

Ключевые слова: логоритмика; логоритмические занятия; дошкольники с речевыми нарушениями; фонетико-фонематическое недоразвитие речи; общее недоразвитие речи; несформированность всех средств языка.

LOGORHYTHMICS AS A MEANS OF DEVELOPING MUSICAL AND RHYTHMIC ABILITIES OF PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

The article is devoted to the study of musical and rhythmic abilities of preschoolers with speech disorders, taking into account the achieved level of psychological development. The results obtained allowed the authors to specify the organization and content of logorhythmic classes for preschool children with phonetic and phonemic speech underdevelopment, general speech underdevelopment, the third level of speech development and the lack of formation of all means of language, depending on the level of formation of their musical and rhythmic abilities.

Keywords: logorhythmics; logorhythmic classes; preschoolers with speech disorders; phonetic and phonemic underdevelopment of speech; general underdevelopment of speech; lack of formation of all means of language.

Развитие чувства ритма у ребенка является одной из предпосылок реализации речевой деятельности. Хорошо развитое чувство ритма создаёт базу для дальнейшего усвоения фонетической стороны речи: слоговой структуры

слова, словесного и логического ударения, интонационной выразительности речи, ритмичной организации речедвигательного акта. У детей с речевыми нарушениями чувство ритма несовершенно, что отражается на состоянии их связной речи. Она представлена короткими отрывочными высказываниями, несколько примитивна, невыразительна, слабо интонирована, с нарушением слоговой структуры слова, часто ускорена или замедлена [1; 2].

В связи с этим целью нашего исследования было изучение состояния музыкально-ритмических способностей у дошкольников с речевыми нарушениями и разработка дифференцированного содержания логоритмических занятий. Исследование осуществлялось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 12 «Брусничка» города Усть-Илимска. В нем приняли участие двенадцать детей в возрасте 6 – 7 лет, посещающих группу компенсирующей направленности для дошкольников с нарушениями речи.

На первом этапе исследования изучалось психоречевое развитие детей дошкольного возраста с помощью экспресс-диагностики Е. Л. Инденбаум, И. Ю. Мурашовой [3]. Данная диагностика была использована с целью дифференциации детей с первичным нарушением речи (ОНР, ФФНР) и испытуемых с отставанием в умственном развитии (ЗПР).

Экспресс-диагностика включала в себя методики для оценки умственного развития детей и их способности следовать инструкции: «Нарисуй человека» А. Л. Венгер, «Заселение дома» (И. Аргинская), «Самый непохожий» (Л. А. Венгер), «Последовательность событий» использовалась серия картинок «Щенок и ворона» (Т. Б. Филичева, Г. А. Каше). Методики для выявления особенностей лексико-грамматической стороны речи: пересказ модифицированного рассказа «Щенок и ворона» (Т. Б. Филичева, Г. А. Каше), точность наименования – словарь, правильность согласования-грамматический строй. Методики для выявления фонетико-фонематической сторон речи: оценка фонетической стороны речи (повторение слов за взрослым), исследование слоговой структуры (отраженное повторение сложных слов за взрослым), слова-паронимы (услышав слово, ребенок показывает нужную картинку), выделение звука, с которого начинается слово. Каждая методика оценивалась в баллах, которые суммировались и соотносились с уровнем психоречевого развития ребенка.

На втором этапе осуществлялось изучение музыкально-ритмических способностей [4; 5]. Комплекс заданий был распределен на два блока. В первый блок включалось шесть заданий, направленных на изучение темпоритмической, интонационной и общей моторики без сопровождения музыки (воспроизведение ритма простых ударов, повторение заданного ритмического рисунка); воспроизведение ритма акцентированных ударов (тихих и громких ударов); воспроизведение предложений в медленном темпе, отраженно; воспроизведение предложений в быстром темпе, отраженно; обследование общей произвольной моторики (постоять на одной ноге с закрыты-

ми глазами, попрыгать на двух ногах, перепрыгнуть через препятствие и другие); воспроизведение фраз с разными интонациями (повествовательная, вопросительная, восклицательная).

Второй блок включал шесть заданий, направленных на изучение темпа, ритма, метра, звуковысотного слуха и движений под музыку. Дошкольникам предлагалось на деревянных ложках под музыку повторить предложенный ритмический рисунок (отраженно); при смене темпа ускоряться или замедляться; потопать или покружиться под музыку и в умеренном темпе акцентировать метр музыки.

Оценка результатов осуществлялась в баллах по следующим критериям. Испытуемый получал один балл, если не мог выполнить самостоятельно задание или справлялся с заданием только с помощью педагога. Два балла дошкольник мог получить, если частично выполнил задание, в том числе с незначительными ошибками, которые исправлял самостоятельно или с помощью взрослого. Максимальные три балла можно было получить за самостоятельное и безошибочное выполнение предложенного задания, помощь педагога не требовалась.

Баллы, набранные испытуемыми по каждому блоку заданий, суммировались, что позволило нам выделить уровни сформированности музыкально-ритмических способностей у дошкольников с речевыми нарушениями. Низкий уровень определялся у испытуемых при неровном отстукивании ритма, с трудностями передачи через движения характера музыки, самостоятельного проложения ритма под музыку, при сбивчивом метрическом исполнении шагов (от 9 до 12 несовпадений), слабом уровне ритмической регуляции, метр определить не могли. Суммированные баллы варьировали в диапазоне от 6 до 10.

Недостаточный уровень определялся у испытуемых, которые с затруднением или подсказками передавали через движения характер музыки, воспроизводили шаги с двумя-тремя нарушениями метрической координации, могли использовать половинные, четвертные, восьмые длительности и ноты с точкой, т. е. элементы пунктирного ритма, метр определяли с подсказками или исправлениями при последующем воспроизведении (11–14 баллов). К достаточному ровню сформированности музыкально-ритмических способностей мы относили испытуемых с адекватным исполнением ребёнком своей партии в умеренном, быстром и медленном темпах, самостоятельным интонированием разных фраз, правильным определением (допускалась одна ошибка) высоты звука, с безошибочным определением метра. Результаты исследования подверглись статистической обработке с помощью программы SATISTICA 10. 0.

Анализ результатов по экспресс-диагностике психоречевого развития Е. Л. Инденбаум, И. Ю. Мурашовой в группе обследуемых показала, что у 16,66 % детей есть отставание в умственном развитии, не достигающее степени умственной отсталости. Большая часть дошкольников имеет нормаль-

ное умственное развитие (83,33 %). В связи с этим испытуемые следующим образом разделились в зависимости от их логопедического статуса: 16,66 % детей имели несформированность всех средств языка, у 25 % испытуемых было зарегистрировано фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), а у 58,33 % дошкольников выявили общее недоразвитие речи, третий уровень речевого развития при недоразвитии речи (ОНР III).

Нами были сопоставлены результаты выполнения диагностических заданий под музыку и без музыкального сопровождения. У всех испытуемых отмечалось, что лучше результаты были без музыки (табл.). Количество ошибок при выполнении заданий под музыку было от единичных до большого количества существенных и разнообразных. Большинство испытуемых детей старались попасть в ритм музыки, но требовалась помощь взрослого, а также получалось медленнее, чем нужно по темпу музыки. У всех детей отмечались трудности определения высоты звука и метра. Хуже всего справились с заданиями дошкольники с несформированностью всех средств языка. В связи с этим организация логоритмических занятий для изучаемых категорий дошкольников должна начинаться с выполнения заданий без музыкального сопровождения.

Таблица

Распределение испытуемых в зависимости от уровня успешности выполнения заданий исследования без музыки и с музыкальным сопровождением у детей с разным логопедическим статусом, %

	Без музыкального сопровождения			С музыкальным сопровождением		
	ОНР III	ФФНР	Несформ. всех ср-в языка	ОНР III	ФФНР	Несформ. всех ср-в языка
Низкий	-	-	8,33	8,33	8,33	25,00
Недостаточный	33,33	-	8,33	33,33	25,00	-
Достаточный	25,00	25,00		16,66	-	-

Были выявлены достоверные различия между испытуемыми, имеющими несформированность всех средств языка, и дошкольниками с ОНР III по уровню развития общей моторики (при $p \leq 0,02$). У детей с ОНР III общее моторное развитие достоверно лучше, чем у испытуемых задержанным развитием с логопедическим статусом «несформированность всех средств» языка. Полученные данные подтверждают данные литературы о детях с ЗПР. Это свидетельствует о том, что занятия ритмикой им необходимы.

Далее мы распределили испытуемых в зависимости от уровня развития музыкально-ритмических способностей и их логопедического статуса. Большинство дошкольников с ОНР III (41,66 %) и ФФНР (25,00 %) имели недостаточный уровень. Низкий уровень регистрировался преимущественно у испытуемых с несформированностью всех средств языка. Музыкально-ритмические способности развиты на достаточном уровне были только у двух детей с ОНР III.

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что для всех испытуемых логоритмические занятия необходимо начинать без музыки. Музыкальное сопровождение должно вводиться постепенно с учетом состо-

яния музыкально-ритмических способностей. Чем хуже сформированы последние, тем дольше занятия логоритмикой лучше реализовывать без сложного музыкального сопровождения. Ритм и темп должен задавать учитель-логопед под счет. Для всех детей, в качестве подготовительных, рекомендуются подвижные игры под музыку и позднее вводятся ритмико-гимнастические упражнения, построения и перестроения, танцевальные движения с музыкальным сопровождением. Важно, чтобы логоритмические занятия предварительно согласовывались учителем-логопедом и музыкальным руководителем детского сад, с учетом состояние музыкально-ритмических способностей детей с речевыми нарушениями.

Таким образом, организацию и содержание логоритмических занятий необходимо осуществлять с учетом логопедического статуса детей и состояния музыкально-ритмических способностей. Недостатки последних должны преодолеваться с постепенным введением музыкального сопровождения на логоритмических занятиях.

Библиографический список

1. Аксенова Т. Ю. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы с дошкольниками с ОНР СПб. : Детсво-пресс, 2009. 40 с.
2. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика М. : Владос, 2003. 272 с.
3. Инденбаум Е. Л., Мурашева И. Ю. Воспитание детей и обучение детей с нарушениями развития. Экспресс-диагностика психоречевого развития дошкольников в подготовительной группе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2021. № 7. С. 62–71.
4. Медведева Е. А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика. М. : Академия, 2002. 224 с.
5. Славина-Бурнина Л. Н. Приемы обследования музыкально-ритмических способностей дошкольников с общим недоразвитием речи // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2006. № 3 (22). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id = 12159509 (дата обращения: 30.06.2024).

УДК 376.42

Н. В. Заиграева

Доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития, кандидат психологических наук, доцент,Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, nzaigraeva@yandex.ru

В. М. Ульянова

Студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, viktoria.shkalenkova@yandex.ru

N. V. Zaigrayeva

Associate Professor of the Department of Complex Correction of Children's Developmental Disorders, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, nzaigraeva@yandex.ru

V. M. Ulyanova

Student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, viktoria.shkalenkova@yandex.ru

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К САМОПОЗНАНИЮ У ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Представлены результаты изучения способности к самопознанию у депривированных подростков с легкой степенью интеллектуальных нарушений. Характерной особенностью подросткового периода является сфера самосознания, которая претерпевает существенные изменения и имеет важное значение для всего последующего развития и становления подростка как личности. Учитывая условия депривации и сниженный уровень интеллектуального развития подростков, для решения задач коррекционно-развивающей работы с их личностью предлагается применить работу с портфолио как средством индивидуального развития способности к самопознанию.

Ключевые слова: подростки-сироты с нарушением интеллекта; легкая степень умственной отсталости; самосознание; самопознание; портфолио; индивидуализация развития.

DEVELOPING THE ABILITY OF SELF-KNOWLEDGE OF DEPRIVED ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article presents the results of studying the ability of self-knowledge of deprived adolescents with a mild degree of intellectual impairment. A characteristic feature of adolescence is the sphere of self-awareness, which undergoes significant changes and is important for the whole subsequent development and formation of a teenager as a personality. Taking into account the conditions of deprivation and the reduced level of intellectual development of adolescents, the authors suggest working with portfolios as a means of individual development of the ability of self-knowledge in order to solve the problems of correction and developmental work with their personality.

Keywords: adolescent orphans with intellectual disabilities; mild mental retardation; self-awareness; self-knowledge; portfolio; individualization of development.

На современном этапе развития психологической науки в нашей стране одной из наиболее актуальных является проблема развития самосознания как важнейшего компонента личности. В психологической литературе показано, что, являясь «ядром личности», самосознание оказывает регулирующее влияние на все стороны жизнедеятельности человека.

Уточним используемый нами понятийный аппарат, ссылаясь на словари. Самосознание – осознание человеком своих качеств, способностей, возможностей, знаний, интересов, идеалов, мотивов поведения, целостная оценка самого себя как чувствующего и мыслящего существа, как деятеля. Самосознание начинает формироваться на ранних этапах онтогенеза в процессах становления образа себя, представления о себе, самооценки, отношения к себе [14, с. 82].

Самосознание – осознание человеком себя как индивидуальности. Сознание человека может быть направлено либо на внешний мир, окружающий человека (внешняя направленность), либо на самого субъекта (это и есть самосознание) – тело, поведение, потребности, чувства, характер [17, с. 368].

Каждый человек хотя бы раз в жизни задавал себе вопросы: «Кто я?», «Какой я?», «В чем смысл моего существования?», «В чем суть моей жизни?», «Чего я хочу?». Сама постановка этих вопросов примечательна и свидетельствует о том, что у человека как существа разумного существует фундаментальная потребность в самопознании, когда он задумывается о себе.

Самопознание является одним из механизмов функционирования самосознания. Человек, который воспринимает себя как субъекта сознания, общения и деятельности, становится в позицию непосредственного отношения к самому себе. Итогом процесса самопознания является динамическая система представлений о собственном «Образе-Я», связанная с их самооценкой, которая входит в структуру «Я-концепции» [16].

Познание себя продолжается всю жизнь, но особенно ярко проявляется в подростковом возрасте. Основной проблемой, с которой сталкивается подросток, является способность к самопознанию, а именно обыкновение иметь представление о себе как о личности, уметь охарактеризовать себя, свои социально-ценностные качества, адекватно оценить себя, свои действия и поступки. Условием для самопознания является умение обратить свой взор внутрь себя, научиться вникать в себя, постигать себя и осмысливать. Все это необходимо для того, чтобы человек стал способен к изучению своего поведения, проявленные и скрытые качества личности, свои особенности психического и физического развития. Подростковый период подразумевает стремление к самовыражению, самоутверждению, самовоспитанию, потребность в самоутверждении, склонность к рефлексии – все это новообразования этого возрастного периода. Они необходимы для того, чтобы подросток мог понимать себя, осознавать свое внутренне состояние, чувства и переживания, контролировать свое поведение, развивать свой внутренний мир [8].

Особенно актуальной проблема исследования самосознания становится в отношении умственно отсталых лиц с легкой степенью снижения интеллекта. Слабость обобщения, трудности понимания смысла социальных явлений, низкая критичность – эти и другие недостатки мышления затрудняют лицам с нарушением интеллекта определять личностные мотивы и ха-

рактеристики поведения человека, которые они видят, а также понимать внутренние мотивы и качества личности. При умственной отсталости все эти процессы не формируются самостоятельно.

Изучение самопознания умственно отсталых подростков может дать материал для понимания особенностей развития их личности. Значимость изучения данной проблемы отмечается современными учеными (Белопольская Н. Л. [15], Ильина Г. М. [6], Инденбаум Е. Л. [7], Кожалиева Ч. Б. [9], Конева И. А. [10] и др.).

Подростки с нарушениями интеллектуального развития, воспитывающиеся в условиях депривации, представляют собой группу риска в связи с недостаточными способностями к самопознанию (Бгажнокова И. М. [1], Заиграева Н. В. [5], Коробейников И. А. [11] и др.). Перспективы развития этих способностей в рамках психолого-педагогического сопровождения данной категории подростков связываются, на наш взгляд, с необходимостью их изучения с последующим развитием.

Из анализа научной литературы известно, что существуют три структурных элемента «Я-концепции»: когнитивный, аффективный и поведенческий [16].

В нашем исследовании предпринята попытка оценить когнитивный компонент личности для более полной характеристики способности к самопознанию подростков с интеллектуальным нарушением.

Цель исследования заключалась в изучении способности к самопознанию и ее развитие у депривированных подростков с интеллектуальными нарушениями психологически обоснованным средством – работа с портфолио.

Гипотезы исследования были сформулированы следующим образом:

1. Развитие способности к самопознанию имеет основные механизмы – рефлексия, самоанализ и идентификации личности. Мы предполагаем, что будет выявлен низкий уровень рефлексии личности и неполно, фрагментарно (поверхностно) представлены различные виды идентичности и самоанализа личности, что в целом будет характеризовать дефицитарность когнитивного компонента способности к самопознанию у депривированных подростков с интеллектуальными нарушениями.

2. Эффективным средством индивидуального развития способности к самопознанию депривированных подростков может быть работа с портфолио, позволяющая подростку больше узнавать о разных сферах своего личностного становления.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГОКУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат г. Саянска» Иркутской области. В нем приняли участие 20 депривированных подростков с интеллектуальными нарушениями легкой степени в возрасте 12–15 лет. Для изучения способности к самопознанию использовались следующие диагностические методики: тест Куна – Макпартленда «Кто я?» (модификация Т. В. Румянцевой), методика О. Н. Моткова «Самоанализ личности», методика «Лесенка», опросник

Дж. Роттера «Когнитивная ориентация» (локус контроля). Результаты всех методик подвергались количественному и качественному анализу, обрабатывались компьютерной программой STATISTICA 6. 1.

Методика «Кто я?», являлась основной в нашем исследовании, позволила глубоко изучить когнитивный компонент самопознания личности, который представлен различными аспектами собственной идентичности. Т. В. Румянцевой выделяется шесть содержательных идентификационных характеристик личности. Вопрос «Кто я?» напрямую связан с оценкой собственного восприятия человеком самого себя, т. е. с его «образом я» или «Я-концепцией».

Обследование проводилось индивидуально с каждым подростком. В течение 12 минут испытуемые давали письменные ответы на вопрос, обращенный к самому себе: «Кто я?». Ответы подростков на вопрос соотносились со следующими идентичностями человеческой личности: «социальное я», «коммуникативное я», «физическое я», «деятельное я», «перспективное я», «личностное я». Результаты обрабатывались методом контент-анализа: за каждую количественную единицу ответа, относящуюся к той или иной идентификации личности, выставлялся один балл. Кроме того, методика «Кто я?» позволила по суммарному количеству ответов, данных подростком за отведённый промежуток времени, выявить уровень рефлексии личности: достаточный (11–15 баллов), средний (7–10 баллов), низкий (до 6 баллов).

Представим результаты методики «Кто я?». Лидирующие позиции заняли такие виды идентичности, как «социальное я», «деятельное я» и «личностное я». «Социальное я» подразумевает осознание своих социальных ролей, относящихся к социальному статусу, гендерной принадлежности, родственных связей, национальности. Распространенными ответами среди испытуемых оказались – «человек, ученик/ученица, мальчик/девочка».

Идентичность «деятельное я» заняла вторую позицию по частоте встречаемости среди ответов и обозначает те умения и увлечения, которыми владеют умственно отсталые подростки-сироты. Например, «занимаюсь спортом, танцую, тиктокер, художник» и др.

Завершают лидирующую тройку идентичностей «личностное я». К ним относятся внутренние составляющие личности, отражающие характер, положительные эмоциональные характеристики, интеллектуальные, феминные и универсальные качества личности. Испытуемые их осознают, давая следующие ответы: «добрый, хорошая, улыбчивый, веселый, радостный, любознательный, хорошист, умная, аккуратный, помощник/помощница» и др.

Эти виды идентичности можно назвать базовыми в структуре самосознания личности, потому что их формирование происходит на начальном этапе становления индивида как личности и не требуют глубокой рефлексии. К более сложным относительно формирования в становлении личности отнесем идентичности физического, коммуникативного и перспективного «я». Характеристики «физического я» подростки все же называли больше;

объясняется это тем, что оценка внешнего вида осуществляется не только с помощью самовосприятия, но и через оценку со стороны окружающих людей, а также в сравнении личности себя с окружающими сверстниками или же стандартами красоты в обществе. Ответы относительно внешнего вида были следующие: «красивый, спортивный, сильный» и др. Что касается коммуникативной и перспективной идентичностей, их формирование требует более глубокой рефлексии. Говоря о коммуникации, подростки соотносят себя с ролью друга или подруги и называют количество друзей, например, «у меня много друзей». Осознание «перспективного я» требует от личности анализа своего жизненного пути, постановки целей, которые отражают способности и возможности личности. Ответы респондентов были отнесены к профессиональной принадлежности: «хочу быть полицейским, милиционером». Подростки желают быть сотрудниками правоохранительных органов, иметь данную профессию, но объективно, в связи со своим интеллектуальным дефицитом, не смогут занять данную нишу на своем жизненном пути.

Таким образом, анализ разных видов идентичностей показал, что сформированность когнитивного компонента самосознания очень поверхностна. Подростки говорят о себе в ключе фундаментальных представлений, а те идентичности, которые более сложны по своей структуре и требуют глубокой рефлексии, представляются малодоступными для их осознания.

Результаты проведения методики «Кто я?» позволили определить уровни сформированности рефлексии, где значительно преобладает низкий уровень (75 %, т. е. 15 чел.). Однако 25 % испытуемых имеет средний (15 %, т. е. 3 чел.) и достаточный уровень (10 %, т. е. 2 чел.). Данный результат показал, что подростки-сироты с легкой умственной отсталостью способны к развитию рефлексии, но для этого необходимо осуществлять систематическую коррекционно-развивающую работу.

На основе анализа всей совокупности полученных данных (представления о себе, самоанализ, самооценивание, направленность личности) можно сформулировать некоторые умозаключения.

1. Подростки имеют низкий уровень рефлексии и неполноценность собственной идентичности, так как недостаточно полно отразили содержательные характеристики, описывая себя. Так, среди разных видов идентичностей личности они отмечают свои социальные, деятельностные и личностные качества, но недостаточно осознают свои физические, коммуникативные и перспективные характеристики. Низкий уровень рефлексии свидетельствует о сниженном интеллектуальном развитии, а также об отсутствии или слабом интересе к себе.

2. Самоанализ личности подростков (методика О. Н. Моткова) характеризуется фрагментарными, поверхностными представлениями о себе. Личностные качества сформированы на низком уровне, что является ярким проявлением общей незрелости личности подростков.

3. Неумение адекватно оценить себя свидетельствует о некритичности и недостаточной сформированности самосознания депривированных подростков с интеллектуальными нарушениями (методика «Лесенка»).

4. Характеризуя «локус контроля» (вопросник Дж. Роттера «Когнитивная ориентация»), отмечаем, что подростки переносят ответственность за происходящее в их жизни на внешние факторы (экстернальность), что является подтверждением их инфантильного поведения.

Выдвинутая нами первая часть гипотезы нашла свое подтверждение: способности к самопознанию у депривированных подростков с интеллектуальными нарушениями развиты недостаточно, выявлена дефицитарность когнитивного компонента.

Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что умственно отсталые подростки-сироты нуждаются в индивидуальном сопровождении в процессе взросления. Поэтому необходимо создать в школе-интернате – специально направленную работу с подростками для самопознания. Продуктивным психолого-педагогическим средством может выступить портфолио при условии систематической работы с ним, учитывая сниженный уровень интеллектуального развития подростков. Предполагается, что такую работу целенаправленно могут проводить педагог-психолог и воспитатель школы-интерната.

Портфолио – это визитная карточка ребенка / подростка. Портфолио – это собрание документов, фотографий, лучших творческих работ, иллюстрирующих школьные и личные успехи, достижения в какой-либо деятельности (учебной, творческой, по интересам и др.). Работа с портфолио – это трудная творческая и интересная деятельность, в процессе которой развиваются самонаблюдение, самоанализ, способность к рефлексии, формируются умения ставить цели, планировать и организовывать свою жизнь. Именно в этом случае самопознание превращается в осознанную деятельность и подчиняется ее законам. Чем чаще человек превращает свое самопознание в деятельность, тем быстрее и глубже он познает себя.

О портфолио встречаются разные публикации, подтверждающие большие возможности как средства для формирования и оценки личных успехов и достижений. В одних статьях рассматривается организационная роль, где представлены виды и разные примеры создания портфолио (Пинская М. А., [13]), в других показана его диагностическая функция (Голуб Г. Б., Чуракова О. В., [3]), портфолио может быть инструментом тьютора в работе с одаренными школьниками (Белан Н. В., [2]), также портфолио может иметь положительное мотивационное значение в работе со школьниками для приобщения их к чтению (Налимова Т. А., [12]). Технология портфолио представлена в единичных работах специального образования, раскрывающая возможности в развитии речи слабослышащего ученика с нарушением интеллекта (Грызлова Т. Н., [4]).

Мы предлагаем работу с портфолио, целью которой является развитие у подростков способности к самопознанию и интереса к себе. Систематическое заполнение портфолио подростком вместе со взрослым (или под контролем педагога-психолога, воспитателя) выполняет ряд задач, способствующих развитию вышеуказанной способности, рефлексивной деятельности, представлению о будущей профессии, своих ценностях и желаниях, формированию индивидуальности при оформлении портфолио. Создание портфолио является творческим процессом, в результате которого создаются оригинальные тексты-рассказы о себе, через которые подросток познает себя и учится себя презентовать.

Портфолио может быть в бумажном варианте или в электронном. Учитывая наличие компьютеров в школе-интернате, рассмотрим электронный документ из набора последовательных слайдов. Такой вариант может представлять собой сочетание текста, фотографий, рисунков, графики, видео, музыки, электронных версий работ и др. На первоначальном этапе педагогу-психологу (воспитателю) удобно сделать единый шаблон портфолио с заголовками, разделами, заданиями с последующим заполнением при индивидуальной работе с каждым подростком.

Для воспитанника школы-интерната портфолио может стать рабочим стратегическим инструментом, позволяющим эффективно контролировать, планировать и оценивать свои достижения в процессе познания себя. В портфолио можно иметь рабочие тематические листы двух видов – аналитические и творческие.

Индивидуальная работа педагога-психолога и воспитателя с воспитанниками интерната должна быть направлена на расширение представлений о себе – осознанию своих личностных характеристик, достижений, увлечений, жизненных планов, коррекцию неадекватной самооценки, повышению самостоятельности, формированию жизненных ценностей.

Задания предлагаем распределить по разделам, относящимся к разным сферам жизнедеятельности школьника, например, описательные характеристики внешности и физические данные; отношение к себе, к своим достоинствам и недостаткам; темперамент и черты характера; способности; эмоциональная сфера (чувства и эмоции); цели и мечты; социальные роли; достижения (грамоты, благодарности); хобби и увлечения; друзья и окружение; профессиональные интересы и склонности и др.

Полагаем, что работа по заполнению портфолио будет эффективным средством по формированию «Я-концепции» депривированных подростков с интеллектуальными нарушениями.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что материалы, созданные нами при выполнении выпускной квалификационной работы, могут быть использованы при организации процесса сопровождения школьников с интеллектуальными нарушениями, чтобы повысить личностную аутопсихологическую компетентность для успешной социальной адаптации.

Библиографический список

1. Бгажнокова И. М., Гамаюнова А. Н. Проблемы социальной адаптации детей-сирот с нарушениями интеллекта // Дефектология. 1997. № 1. С. 36–40.
2. Белан Н. В. Портфолио как инструмент тьютора в работе с одаренными школьниками / Актуальные задачи педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2019). СПб. : Свое изд-во, 2019. С. 37–40. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/320/14762/ (дата обращения: 21.08.2024).
3. Голуб Г. Б., Чуракова О. В. Портфолио в системе педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. 2005. № 3. С. 56–81.
4. Грызлова Т. Н. Возможности портфолио в развитии речи слабослышащего ученика с нарушением интеллекта // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии : материалы VII Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. / под ред. Л. А. Пепик. Череповец : ФГБОУ ВПО ЧГУ, 2012. С. 350–352.
5. Заиграева Н. В. Особенности гендерных представлений у депривированных девочек-подростков с умственной отсталостью (Сообщение 1) // Дефектология. 2011. № 5. С. 27–34.
6. Ильина Г. М. Изучение самосознания подростков с умственной отсталостью как условие их социальной интеграции // Специальное образование. 2016. № 12. С. 136–142.
7. Инденбаум Е. Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития. Иркутск: ВСГАО, 2012. 180 с.
8. Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Большая книга подросткового психолога. Ростов н/Д : Феникс, 2008. 636 с.
9. Кожалиева Ч. Б. О возрастной динамике образа «я» у умственно отсталых подростков // Дефектология. 1997. № 4. С. 37–40.
10. Конева И. А. Особенности образа Я младших подростков с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2002. 21 с.
11. Коробейников И. А. Проблема сиротства: реальность и ожидания // Дефектология. 2006. № 1. С. 3–6.
12. Налимова Т. А. Конкурс электронных портфолио «Я читатель!» как средство приобщения младших школьников к чтению // Начальная школа. 2022. № 5. С. 31–34.
13. Пинская М. А. Портфолио: возможности и актуальные задачи // Управление образованием: теория и практика. 2011. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/%D0%9F (дата обращения: 04.08.2024).
14. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. Ред. А. В. Петровского. М. : ПЕР СЭ, 2006. 176 с.
15. Самосознание проблемных подростков / Н. Л. Белопольская [и др.]. М. : Ин-т психологии РАН, 2007. 330 с.
16. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 416 с.
17. Современный психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 490 с.

УДК 37.018

Е. Л. Инденбаум
заведующая кафедрой комплексной коррекции нарушений детского развития, докт. психологических наук, профессор, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, eleon-irk@yandex.ru

E. L. Indenbaum
Head of the Department of Complex Correction of Children's Developmental Disorders, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, eleon-irk@yandex.ru

МОНИТОРИНГ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА СТУПЕНИ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена рассмотрению актуальной проблематики мониторинга психосоциального развития подростков с задержкой психического развития. Динамика психосоциального развития находит свое отражение в становлении личностных результатов образования, предусмотренных Федеральной программой воспитания, однако не ограничивается ими. Психосоциальное развитие представлено как системное образование, содержание которого заключается в формировании широкого спектра житейских, коммуникативных и аутопсихологических компетенций. Успешность их становления зависит как от когнитивных возможностей подростков, так и от осознания педагогами и родителями первостепенной значимости упомянутой работы, препятствующей частотным нарушениям как адаптированности в образовательной организации, так и послешкольной социализации. Проблему составляет как бессистемность работы, так и отсутствие средств мониторинга. В статье рассматриваются современные подходы к решению проблемы.

Ключевые слова: подростки с задержкой психического развития; психосоциальное развитие; житейская компетентность; аутопсихологическая компетентность; коммуникативная компетентность; личностные результаты образования; психосоциальная адаптированность; мониторинг.

MONITORING PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

The article is devoted to the pressing problem of monitoring the psychosocial development of adolescents with mental retardation. The dynamics of psychosocial development is reflected in the formation of personal educational results provided by the Federal Program of Education, but is not limited to them. Psychosocial development is presented as a systematic education, which includes the formation of a wide range of common, communicative and autopsychological competences. The success of their formation depends both on the cognitive abilities of adolescents and on the awareness of teachers and parents of the paramount importance of this work, preventing frequent violations of both adaptation in educational organizations and post-school socialization. The problem is both the unsystematic nature of the work and the lack of monitoring tools. The article examines modern approaches to solving the problem.

Keywords: adolescents with mental retardation; psychosocial development; common competence; autopsychological competence; communicative competence; personal educational results; psychosocial adaptiveness; monitoring.

Важность проблемы психосоциального развития любого обучающегося не подлежит сомнению. Психосоциальное развитие определяется как процесс и результат появления и устойчивого проявления необходимых для социализации личностных новообразований и разнообразных предпосылок для совершенствования сферы жизненной компетенции [4].

Даже хорошие академические успехи утрачивают свою значимость, если подросток не может наладить продуктивных отношений с педагогами и сверстниками, плохо ориентирован в житейских реалиях, неадекватно оценивает свои жизненные перспективы. В случае наличия задержки психического развития (ЗПР), обозначаемой в зарубежной литературе как трудности обучения или даже интеллектуальные нарушения временного характера, речь о не только хорошей, но иногда даже минимально достаточной учебной успешности часто не идет. Педагоги видят свою задачу лишь в том, чтобы как-то «доучить» проблемного школьника, предоставив ему документ об освоении программы основного общего образования. Однако психосоциальное развитие подростка с ЗПР также затруднено, хотя и в перспективе несколько меньше, чем его интеллектуальное развитие.

Осознавая значимость проблемы для всей категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, ведущие ученые-дефектологи в начале нового века предложили термин «сфера жизненной компетенции», постулировав важность внимания к ее формированию, увеличивающуюся по мере степени отставания обучающегося в интеллектуальном развитии (проявлений дефицита познавательных способностей) [6]. Однако принятие Федеральных Государственных образовательных стандартов заменило предложенный термин понятием «личностные результаты образования», а утверждение Федеральной программы воспитания потребовало, соответственно, их конкретизации в соответствии с выделенными в ней направлениями воспитательной работы (в областях гражданско-патриотического, духовно-нравственного, эстетического, физического, трудового воспитания и т. д.).

Вместе с тем, совершенно очевидно, что некоторые из обозначенных целевых ориентиров для подростков с ЗПР фактически недостижимы. Они предполагают наличие лучших, нежели типичны для данного контигента, интеллектуальных возможностей. Одновременно задачи формирования сферы жизненной компетенции, в том числе овладение бытовыми навыками, осознание собственных возможностей и ограничений, формирование целостной картины мира, бесспорно, должны решаться. В связи с этим Министерство Просвещения РФ поставило перед Институтом коррекционной педагогики задачу разработки диагностического инструментария для мониторинга личностных результатов образования подростков с ЗПР. Поскольку мы занимаемся проблемой психосоциального развития достаточно давно [2; 3], инструментарий этот разрабатывался коллегиально.

Здесь необходимо отметить, что, в соответствии с базовыми положениями, сформулированными в свое время академиком В. И. Лубовским, существуют общие закономерности психического дизонтогенеза, справедливые для всех категорий обучающихся с ОВЗ. К их числу относится более или менее выраженное отставание в развитии (ретардация) [5]. Поэтому можно полагать, что инструментарий, предложенный для подростков с ЗПР, потенциально применим и для других категорий, не имеющих грубых сенсорных, двигательных, интеллектуальных (умственной отсталости) нарушений.

Даже если задержка психического развития носит т. н. «вторичный» характер, возникший в результате «затрудненного врастания в культуру» по причине, в частности, речевого недоразвития, эмоциональных, поведенческих нарушений, психологические особенности, возможности и потребности обнаруживающих ее детей и подростков, по нашему мнению и получаемым нами экспериментальным данным, не обнаруживают никаких значимых отличий.

Целесообразно напомнить, что при всей существенной вариативности психологических портретов подростков с ЗПР, среди них можно выделять более легкую группу, не имеющую отчетливо выраженного дефицита познавательных способностей или же этот дефицит определяется как легкий (показатели вербального интеллекта подростков в этом случае находятся преимущественно в диапазоне 85–95 стандартных баллов) и более тяжелую, обнаруживающую умеренный их дефицит (ВИП< 80 баллов). Прогноз социального развития таких подростков существенно различается [1,;4].

Необходимо упомянуть и о том, что 42 статья 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» предполагает помощь обучающимся, обнаруживающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. Наш опыт свидетельствует о том, что психологические характеристики этой группы во многом сходны с таковыми при ЗПР, хотя интеллектуальные возможности таких школьников несколько выше (по данным нашей дипломницы Я. В. Чернечиковой их интеллектуальный показатель находится в диапазоне 95–110 ст. баллов). То же самое следует сказать о социальных сиротах, растущих в детских домах или социальных приютах, но посещающих общеобразовательные школы. Соответственно, разработанный инструментарий частично может быть информативен и для оценки их личностных результатов образования.

Наличие выраженных недостатков в психосоциальном развитии подростков с ЗПР доказано как нашими предшествующими исследованиями [2–4], так и многочисленными студенческими научными работами, выполненными под руководством преподавателей кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития. Приводимые данные обосновывают важность внимания ко всем трем, выделяемым нами, составляющим социальной компетентности: житейской, коммуникативной и аутопсихологической.

Раскроем несколько более подробно их содержание. Наиболее объемно понятие житейской компетенции. Даже в младшем школьном возрасте она многокомпонентна: самообслуживание, помощь семье, знание правил безопасного поведения, в том числе правил дорожного движения, актуальны уже в этом возрасте, когда ребенок должен находиться на ступени, называемой «усвоение норм социальных отношений». В подростковом же возрасте, когда осуществляется переход на ступень «обретения необходимо-достаточной социальной компетентности» перечень умений, характеризующих сформированность житейской компетентности, существенно расширяется. Это касается не только бытовых, но и других социально-значимых умений. В частности, необходимо внимание к формированию предпосылок

экономической компетентности, называемых в соответствии с новыми веяниями «Основами финансовой грамотности», овладению элементами правовой компетентности, основами здорового образа жизни и т. д.

Так, в соответствии с данными, полученными нашим выпускником А. Ю. Скрытским, обследовавшим 15 старших подростков с ЗПР в одной из школ г. Иркутска, более половины из них имеют недостаточный уровень представлений о здоровом образе жизни. При этом не в достаточной степени сформированы все основные компоненты представлений (знаниевый, мотивационный и деятельностный). Подросткам не хватает знаний и мотивации вести здоровый образ жизни, а их деятельность недостаточна для его поддержания. У подростков с выраженной степенью ЗПР (умеренным дефицитом познавательных способностей) зафиксированы стабильно худшие результаты. Для всей группы типична определенная упрощенность представлений о ЗОЖ, большинство связывает его исключительно с отрицанием вредных привычек.

Магистерское исследование А. В. Слепковой, посвященное формированию основ правовой компетентности у обучающихся в социальном приюте, фактически уже юношеского возраста, когда в норме должна быть достигнута ступень, «предшествующая социальной зрелости» (следовательно, они должны отличаться более высокими уровнями и понимания, и мотивации, и сформированности конкретных социально-значимых умений), позволило установить, что лишь успешно адаптировавшиеся подростки проявляют больший интерес к правовым вопросам, уважают права других и стремятся приобрести правовые знания, однако их меньшинство. В основной же массе мотивация либо снижена, либо полностью отсутствует – и вновь это детерминировано интеллектуальными показателями.

Аналогичные данные были получены при изучении основ экономической компетентности, и этот перечень можно продолжать данными исследований коммуникативной и аутопсихологической компетентности. Соответственно, у многих подростков с ЗПР следует констатировать либо устойчивое отставание в психосоциальном развитии, либо даже психосоциальное недоразвитие, что бесспорно рассматривается как существенная предпосылка для нарушений послешкольной социализации.

Вывод из этих сведений напрашивается один – внимание к психосоциальному развитию обращается недостаточно. Возможно, причина и в том, что успеваемость традиционно находится под контролем, процесс же психосоциального развития протекает стихийно, без достаточного продуманного формирования. Трудности психосоциального развития усугубляются по мере возрастания дефицита познавательных способностей. Это свидетельствует о необходимости дифференцированного подхода к формированию личностных результатов образования.

Перейдем к практическим выводам и рекомендациям. Академическая компетентность не станет «сильной» стороной подростков с ЗПР, недостатки же в сфере жизненной компетенции можно и нужно пытаться преодолеть,

что требует согласованных усилий специалистов сопровождения, учителей и родителей [1]. Поэтому в мониторинге предлагается использовать три вида инструментов: психологическую (иногда психолого-педагогическую) диагностику, экспертную оценку от педагогов, анкеты для родителей (им надо будет для каждого вопроса выбирать один из предложенных вариантов, а психолог при обработке соотнесет их с ключом и выставит соответствующие баллы).

Содержание диагностического инструментария дифференцируется в зависимости от возраста испытуемых. Диагностику рекомендуется проводить в конце 4 класса, поскольку переход в среднее звено требует от обучающегося с ЗПР достаточно длительной адаптации, затем в 6, 8 и 9 классах. Если по каким-либо причинам диагностика в 4 классе не проведена, ее следует провести в 5 классе после завершения адаптационного периода, т. е. во втором полугодии. К диагностике (экспертной оценке) привлекаются педагоги, взаимодействующие с детьми в определенном направлении. Так, например, запланированные Федеральной программой воспитания результаты в области духовно-нравственного развития требуют привлечения к оценке учителя русского языка и литературы, в области гражданско-патриотического воспитания – учителей истории и обществознания, в области физического и экологического воспитания – учителей ОБЖ, биологии, в области эстетического воспитания до 6 класса включительно – учителей музыки, ИЗО, в области трудового воспитания – учителя технологии, педагогов дополнительного образования, ведущих кружки, развивающие ручную умелость и т. д. Классный руководитель является обязательным участником экспертной оценки.

В разных направлениях воспитательной работы диагностика закономерно не может быть однотипной: например, если в направлении гражданско-патриотического воспитания вполне оправдан педагогический тест достижений, демонстрирующий, сформированы ли предпосылки для осознания себя гражданином России, то в области духовно-нравственного или трудового воспитания он не будет информативен. Аналогично, родители не смогут дать достоверные ответы о состоянии дел в области гражданско-патриотического или экологического воспитания. Вопросы для экспертной педагогической оценки также различаются и адресуются тем учителям, которые способны охарактеризовать выделенный дескриптор. Собственно психологическая диагностика предлагается очень ограниченно, поскольку самооценочные показатели, полученные от подростков с ЗПР весьма неточны. Инструментом психологической диагностики являются беседы с последующей дифференцированной оценкой полученных ответов.

Для каждого показателя предложены уровневые оценки: выделяются достаточный, условно-достаточный, недостаточный и низкий уровни. Разносторонность и полисубъектность представленной диагностики позволяет дать обобщенную оценку актуального уровня социализированности по каж-

дому направлению воспитательной работы. Исходя из диагностированного уровня и определенных «болевых точек» может (и должна) корректироваться программа сопровождения конкретного обучающегося.

Необходимо отметить, что ценным является мнение каждого педагога, не следует согласовывать оценки, напротив, расхождение их результатов является основанием для более внимательного отношения к ребенку. Итоговая обработка результатов проведенной диагностики, по-видимому, должна осуществляться педагогом-психологом, сопровождающим обучающихся.

Мониторинг при предложенной системе контроля достаточно легко формализовать, поскольку результаты оцениваются в единой балльно-уровневой логике. Для экспертной педагогической оценки предусмотрен подсчет среднего балла, что делает ее сопоставимой как для оценки эффективности отдельных направлений воспитательной работы, так и для характеристики групповой и индивидуальной динамики в становлении социализированности.

В заключение необходимо добавить, что работа по формированию личностных результатов образования начинается отнюдь не в среднем звене. Для младших школьников нами уже давно представлены перечни социально-значимых умений и указано, что выбор умений, необходимых ребенку и выбранных для формирования – прекрасный повод для содержательного взаимодействия семьи и школы, грамотного разделения между ними ответственности за психосоциальное развитие ребенка.

Формирование личностных результатов образования, как уже говорилось, задача всех участников сопровождения. Учитель-логопед не является исключением, поскольку каждая из перечисленных ранее компетентностей (житейская, коммуникативная, аутопсихологическая) предполагает сформированность связного высказывания. Дети должны научиться свободно беседовать на предложенную тему, и на уровне начального образования любое высказывание ребенка принимается с благодарностью (хотя учитель-логопед, конечно, при необходимости подсказывает нужные слова, а дослушав, со словами «отлично, я поняла, ты хотел сказать... » дает правильный речевой образец).

Таким образом, в образовательной организации следует предусмотреть:

Включение тематики мониторинга личностных результатов образования в план рассмотрения на педагогическом совете школы для ознакомления всех педагогов с необходимостью участия в оценочных мероприятиях.

Выбор оценочных средств (предположительно из перечня разработанных по заданию Министерства просвещения РФ, однако образовательная организация имеет возможность дополнять их, уточнять приведенные градации оценок и т. п.).

Утверждение единой документации, которая будет отражать продвижение обучающихся по всем направлениям Федеральной программы воспитания на протяжении всего периода нахождения в образовательной организа-

ции (как уже указывалось, первичную оценку целесообразно проводить в 4 (при невозможности – в 5 классе), затем в 6, 8 и 9. (Карта мониторинга и т. п.).

Включение отчетов о результатах мониторинга в повестку педагогических советов, а самого мониторинга – в план воспитательной работы школы.

Разработку систем корректировочных мероприятий, нацеленных на минимизацию выявленных неблагоприятных групповых тенденций, а также очевидных отклонений в психосоциальном развитии у отдельных обучающихся.

Вместе с тем следует напомнить, что недостаточная социализированность, выявляемая по результатам психолого-педагогической диагностики, не является основанием для дисциплинарных мер, не снижает другие оценки, не входит в перечень критериев оценки качества образования и т. п. Цель проводимой диагностики заключается, прежде всего, в помощи обучающимся с ЗПР в их психосоциальном развитии, обеспечении надежных предпосылок послешкольной социализации.

Естественно, что для успешности описанной работы требуется в первую очередь поддержка со стороны администрации (большая работа предполагает соответствующие стимулирующие надбавки), а во вторую – нацеленность самих педагогов на «командное» взаимодействие при рассмотрении путей преодоления выявленных неблагоприятных тенденций, переориентировка педагогического сознания на признание паритетной значимости академических и личностных результатов образования. Вторые, как уже было сказано, чрезвычайно важны для обучающихся с ЗПР, поскольку перед ними должны разворачиваться реальные перспективы будущей взрослой жизни.

Библиографический список:

1. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития : монография. М. : Наука, 2020. 213 с.
2. Инденбаум Е. Л. К вопросу о мониторинге личностных результатов образования школьников с задержкой психического развития // Дефектология. 2021. № 2. С. 31–39.
3. Инденбаум Е. Л. Личностные результаты образования младших школьников: проблемы оценки и формирования, способы диагностики и мониторинга // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 493. С. 192–201.
4. Инденбаум Е. Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития : монография. Иркутск : Изд-во Вост.-Сиб. гос. академии образования, 2012. 180 с.
5. Специальная психология: учебник для бакалавриата и магистратуры / под ред. В. И. Лубовского. Т. 1. М. : Юрайт, 2017. С. 25–51.
6. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. 2009. № 1. С. 5–18.

УДК 376.37

Н. Л. Комарова

Учитель-логопед, Средняя общеобразовательная школа № 32 г. Иркутска, г. Иркутск, nat-ka.ko@mail.ru

N. L. Komarova

Speech Therapist, Secondary school N 32, Irkutsk, nat-ka. ko@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей использования возможностей искусственного интеллекта в работе с учащимися с речевыми нарушениями в общеобразовательной школе. Дается определение терминам «нейросети», «искусственный интеллект», приводятся примеры использования нейросетей учителем-логопедом для повышения эффективности работы, отмечаются достоинства и недостатки использования искусственного интеллекта. Описываются наиболее эффективные практики работы с нейросетями: YandexGPT – российская нейросеть (Алиса), Kandinsky 2. 2, нейросеть Tome.

Ключевые слова: искусственный интеллект; нейросети; логопедическая коррекция; учитель-логопед.

PROSPECTS OF USING NEURAL NETWORKS IN SPEECH THERAPIST'S WORK

The purpose of the article is to examine the specifics of using artificial intelligence in working with secondary school students with speech disorders. The author defines the terms of neural networks and artificial intelligence, gives examples of using neural networks by a speech therapist to improve work efficiency, and highlights the advantages and disadvantages of using artificial intelligence. Finally, the article describes the most effective kinds of work with neural networks, including YandexGPT – Russian neural network (Alisa), Kandinsky 2. 2, and Tome neural network.

Keywords: artificial intelligence; neural networks; speech therapy correction; speech therapist.

В современном образовании видны инновационные тенденции: изучение и пропаганда информационных технологий, а также продвижение навыков и компетенций в этой области для учителей школ. С каждым годом технологии становятся все более сложными и разнообразными, и одной из самых перспективных областей является искусственный интеллект. В статье рассмотрим, как искусственный интеллект может помочь учителю-логопеду в его работе.

Искусственный интеллект (ИИ) – это способность компьютера выполнять задачи, которые обычно требуют человеческого интеллекта. ИИ может быть использован для анализа данных, распознавания образов, принятия решений и многого другого. Искусственный интеллект (AI, ИИ) – это компьютерная технология, которая позволяет машинам выполнять задачи, которые раньше могли выполнять только люди. Нейронные сети – это только один из элементов ИИ.

Нейронная сеть – это метод в искусственном интеллекте, который учит компьютеры обрабатывать данные таким же способом, как и человеческий

мозг. Это тип процесса машинного обучения, называемый глубоким обучением, который использует взаимосвязанные узлы или нейроны в слоистой структуре, напоминающей человеческий мозг. Он создает адаптивную систему, с помощью которой компьютеры учатся на своих ошибках и постоянно совершенствуются. Таким образом, искусственные нейронные сети пытаются решать сложные задачи, такие как резюмирование документов или распознавание лиц, с более высокой точностью.

Цель логопедической работы заключается в развитии речи детей в целом, профилактике нарушений речи, подготовке детей к обучению грамоте, а также развитии внимания, слуха, памяти и мышления с использованием современных технологий. Логопедия, как наука, находится в поиске современных и более эффективных технологий для реализации своих задач.

ИИ может помочь учителю-логопеду во многих аспектах его работы. Например, он может использоваться для анализа речи детей и выявления проблем, таких как заикание или проблемы с произношением. Также ИИ может помочь в создании индивидуальных программ обучения для каждого ребенка, учитывая его особенности и потребности.

Нейросетей существует много, бесплатных и платных, для разных задач, с понятными алгоритмами работы: зайти в нейросеть, ввести запрос, сгенерировать результат, поделиться им с коллегами или с учащимися. Однако есть определенные сложности: мало нейросетей, понимающих русский язык, мало бесплатных нейросетей, кторыми легко можно пользоваться. Сложность еще и в том, что важно суметь задать правильный промт – задание для нейросети, чтобы получить желаемый результат. Этому нужно научиться на курсах у специалистов, либо найти готовые шаблоны запросов, либо путем «проб и ошибок». Использование искусственного интеллекта с детьми тоже имеет ограничения. Во-первых, не все дети могут быть готовы к использованию ИИ в обучении, так как некоторые из них могут испытывать страх или дискомфорт перед новыми технологиями. Во-вторых, некоторые родители могут быть против использования ИИ в обучении своих детей.

Нейросети в работе учителя-логопеда дают и ряд преимуществ. Во-первых, это позволяет учителю экономить время и силы, так как ИИ может выполнять многие задачи быстрее и точнее, чем человек. Во-вторых, использование ИИ может повысить эффективность работы учителя, так как он может использовать более точные и современные методы диагностики и коррекции речи. В-третьих, использование ИИ может помочь учителю улучшить свои профессиональные навыки и знания, так как он будет постоянно изучать новые технологии и методы работы.

В настоящее время используем нейросети для подготовки материала к занятию и на самом занятии. Важным является для учителя-логопеда создание речевого материала (урока, конспекта, задания, игры), методического материала для коллег и родителей (тексты, статьи, презентации), а также использование нейросетей, как голосовых помощников на занятии.

YandexGPT – российская нейросеть (Алиса) [3] научилась не просто отвечать на вопросы, но и вести диалог. Понимает русский язык и быстро обрабатывает любые текстовые или голосовые запросы. С помощью этой нейросети можно написать тест с заданными параметрами, сократить текст, либо дополнить и проанализировать. Используется учителем– логопедом при подготовке к занятию (нужный речевой материал, например, для автоматизации звука Р в слогах и словах, подбор вариантов игр в классе по определенной лексической теме и др.). Также нейросеть быстро составит текст выступления на родительском собрании, письмо, рассказ, стихотворение. Иногда Алиса фантазирует и выдает ложные факты. Поэтому, использовать сгенерированный тест можно только после проверки.

Голосовой помощник Алиса умеет общаться голосом и эту ее функцию можно использовать на занятии для речевых игр. Например, предложить поиграть с Алисой в игру «Города», «Закончи-пословицу», «Четвертый– лишний» по заданной лексической теме «Зима», «Домашние животные», «Антонимы» и др.

Нейросеть Kandinsky 2. 2 [1] можно использовать для генерации изображений по тексту, по картинке и тексту. Можно использовать на логопедическом занятии для более точного описания предметов, т. е. составление качественного промпта детьми 3–4 класса, которые активно пользуются смартфонами. Учитель-логопед использует ее для генерации изображений, для создания иллюстрации игровых помощников для занятий (Логоботик, Логокотик, Вопрошайка и др.)

Нейросеть Tome [2] помогает быстро создать презентацию с иллюстрациями по заданной теме. Есть шесть готовых шаблонов, которые можно использовать в своих проектах в бесплатной версии. Создает 8 слайдов, которые можно отредактировать. Понимает русский язык, только нужно обязательно просить, чтобы генерировала на русском языке слайды. Допускает логические и семантические ошибки, но использовать как генератор структуры и идеи очень неплохо. Количество презентаций в бесплатной версии ограничено и нет возможности распечатать и скачать презентацию.

В заключение отмечаем, что нейросети могут стать важным инструментом в работе учителя-логопеда. Они значительно экономят время и ресурсы педагога. Однако их использование требует от учителя знаний и умений работать с новыми технологиями, а также учета индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Библиографический список

1. Нейросеть Kandinsky 2.2. Генеративная нейросеть. URL: https://rudalle.ru/kandinsky30 (дата обращения: 10.02.2024).
2. Нейросеть Tome. URL: https://tome. app/ (дата обращения: 10.02.2024).
3. Нейросеть YandexGPT – российская нейросеть (Алиса). URL: https://yandex.ru/yandexapp/ru/voiceassistant/yagpt/ (дата обращения: 02.09.2024).

УДК 378

А. К. Костин

Профессор кафедры социальной педагогики и психологии, доктор педагогических наук, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, kostin.ak1958@gmail.com

А. М. Кутимский

Аспирант кафедры социальной педагогики и психологии, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, 618729@mail.ru

A. K. Kostin

Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Doctor of Pedagogical Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, kostin.ak1958@gmail.com

A. M. Kutimsky

Postgraduate student of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, 618729@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МЕДИАДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Рассматриваются механизмы использования дополнительной образовательной медиадеятельности как инструменты развития познавательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья. Описывается практический опыт их применения в рамках реализации адаптированной дополнительной общеразвивающей программы.

Ключевые слова: дополнительная образовательная медиадеятельность; познавательная медиадеятельность; медиасреда.

THE USE OF ADDITIONAL EDUCATIONAL MEDIA ACTIVITY AS A TOOL FOR DEVELOPING COGNITIVE ACTIVITY AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DISABILITIES

The article examines the mechanisms of using additional educational media activities as tools for developing cognitive activity of children with disabilities. The authors describe the practical experience of applying these mechanisms during the implementation of an adapted additional development program.

Keywords: additional educational media activities; cognitive media activities; media environment.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) развитие познавательной деятельности обучающихся рассматривается как одна из ключевых задач при организации учебного процесса. Стандарт основывается на деятельностном и дифференцированном подходах. Данные подходы предполагают признание обучения как процесса, направленного на организацию речевой, познавательной и практической деятельности учащихся с ограниченными возможностями здоровья [5, с. 2].

Поэтому поиск и применение новых эффективных методов, механизмов и форм обучения в данном направлении позволяет обеспечить в полном объеме освоение ребенком образовательного материала, педагогам и родителям -достигнуть образовательных целей и задач.

Сложности в формировании опыта и развития познавательной деятельности были предметом изучения многих психологов и педагогов. А. Н. Леонтьев, А. К. Марков, Г. И. Щукин и другие ученые исследовали особенности познавательной активности и методы её реализации с точки зрения личностных качеств и мотивации ребенка. К. Д. Ушинский, Я. А. Коменский и Д. Локк рассматривали познавательную деятельность как естественное стремление к знаниям. Выдающийся российский ученый, психолог Л. С. Выготский считал, что познание происходит через взаимодействие с окружающими. Это особенно важно для детей с особыми потребностями, так как поддержка со стороны взрослых и сверстников может существенно повлиять на их развитие [2, с. 49]. Л. Н. Блинова утверждает, что важнейшими условиями продуктивности познавательной деятельности является достаточный уровень развития памяти и внимания [1, с. 176]. Помимо уровня развития памяти, снижение уровня познавательной деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста вызвано несколькими причинами:

– *когнитивные ограничения*: сложности в восприятии, обработке и запоминании информации, что затрудняет учебный процесс;

– *эмоциональные и поведенческие проблемы*: стресс, тревога или низкая самооценка могут негативно сказаться на мотивации и активности;

– *физические ограничения*: маломобильность или другие физические проблемы могут затруднять участие в учебных занятиях;

– *социальная изоляция:* проблемы в общении со сверстниками могут привести к недостатку социальной поддержки и мотивации;

– *ограниченный доступ к ресурсам*: недостаток специализированных материалов и технологий может ограничивать возможности для обучения и развития;

– *медицинские проблемы*: хронические заболевания или сопутствующие состояния могут снижать уровень энергии и концентрации.

Как показал опыт работы с детьми ОВЗ, осваивающими адаптированные дополнительные общеразвивающие программы во «Дворце детского и юношеского творчества» города Иркутска, одним из таких условий в повышении интереса к обучению и развитию познавательной активности является дополнительная медиаобразовательная деятельность.

Под дополнительной медиаобразовательной деятельностью понимается процесс обучения и воспитания, который направлен на развитие у обучающихся критического мышления, медийной грамотности и навыков работы с электронными образовательными ресурсами и контентом в медиасреде. Российский ученый, доктор педагогических наук А. В. Федоров определяет

медиасреду как совокупность всех средств массовой информации и коммуникации, которые взаимодействуют друг с другом и с аудиторией, формируя общественное мнение и культурные нормы [3, с. 87]. Также ученый акцентирует внимание на том, что медиасреда включает в себя как традиционные, так и новые медиаформаты, которые влияют на восприятие информации и социальные процессы.

Социальные процессы у детей младшего школьного возраста основываются в первую очередь на коммуникациях и построении социальных связей в школьном микросоциуме. В большинстве протоколов, выданных психолого-медицинскими комиссиями, у детей с ограниченными возможностями здоровья выявлены проблемы и нарушения, связанные напрямую с социальной коммуникацией. Социальная коммуникация – это не только обмен информацией, но и важный инструмент формирования идентичности, самооценки и эмоционального интеллекта ребенка [4, с. 8–9]. Дети, испытывающие проблемы с трудностями в общении, могут испытывать затруднения в формировании дружеских отношений, что может привести к чувству изоляции и одиночества. А сами проблемы социальной коммуникации могут перерасти в глубокие последствия, связанные с низким уровнем познавательной деятельности, самооценкой ребенка, самовосприятием, социальной интеграцией в общество полноценной личности.

Развитие познавательной деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья через включение в дополнительную медиаобразовательную действительность оказывает положительное влияние на их общий психоэмоциональный, социальный рост и социальную интеграцию. Именно при социальной интеграции формируются навыки взаимодействия с окружающими, происходит улучшение социальной адаптации и укрепление социальных навыков.

Виды и формы дополнительной медиаобразовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут включать в себя:

– *мастер – классы* по развитию медиакомпетентности и медиаграмотности;

– *медиаинтенсивы:* краткосрочные программы, которые включают в себя интенсивное обучение по созданию медийного контента;

– *медиамастерские:* реализация творческих проектов, связанных с созданием медийного контента (например, создание школьной газеты или видеопроекта, возможен вариант с погружением в одну из дисциплин);

– *медиаобзоры*: создание с детьми медиаконтента (видеоролики, посты, подкасты) про свои увлечения или школьные дисциплины;

– *медиамаршруты*: создание после очного посещения или проведения экскурсии медиамаршрутов.

Представленные виды и формы могут быть адаптированы под различные возрастные группы и уровни подготовки, а также нозологические осо-

бенности нарушений детей. Важным условием применения дополнительной медиаобразовательной деятельности остаются валеологические требования и СанПин по использованию электронных цифровых устройств, предъявляемых к образовательной деятельности.

Таким образом, использование дополнительной образовательной медиадеятельности в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья позволит не только повысить уровень познавательной деятельности у детей, но развить навыки работы с электронными образовательными ресурсами у детей, педагогов и родителей. Сама же интеграция разнообразных форм и методов дополнительной образовательной медиадеятельности в процесс обучения учитывает не только индивидуальные потребности каждого ребенка, исходя из зоны его ближайшего развития, но и приобщает к данному процессу родителей, которые становятся не просто пассивными зрителями, а полноправными участниками. Также синергия образования и дополнительной медиаобразовательной деятельности создает основу для более комплексного и эффективного подхода, который отвечает современным требованиям и мировым вызовам образования, способствует формированию у педагогического и родительского сообщества инклюзивной картины мира.

Библиографический список

1. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. Биробиджан, 1996. 178 с.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб. : ЛАНЬ, 2003. 654 с.
3. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д, 2001. 708 с.
4. Леушкин Р. В. Леушкин Теория социальной коммуникации: актуальные проблемы : учеб. пособие. Ульяновск : УлГТУ, 2021. С. 8–9.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 19 дек. 2014 г. № 1598. URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId =ь 1&documentId = 444229&ysclid = m33ydposvd640737861 (дата обращения: 19.09.2024).

УДК 376.1

Е. А. Крамнау

Педагог дополнительного образования, Центр дополнительного образования Усть-Кутского муниципального образования, г. Усть-Кут, elenaoleg77@mail.ru

E. A. Kramnau

Additional Education Teacher, Ust-Kut Center for Additional Education, Ust-Kut, elenaoleg77@mail.ru

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Отмечается, каким образом можно организовать успешную театральную деятельность с детьми с ОВЗ и инвалидностью в дополнительном образовании. Показывается, как именно постановка пьес по русским народным сказкам в кукольном театре способствует личностному развитию и развитию коммуникативных навыков, а, следовательно, социализации и успешности особых детей.

Ключевые слова: дети с ОВЗ и инвалидностью; коммуникативные навыки; театрализованная деятельность.

THEATRICAL ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

The article describes in detail how to organize successful theatrical activities with disabled children in additional education. Besides, the article demonstrates how the staging of plays based on Russian folk tales in a puppet theater contributes to personal development and the development of communicative skills and, consequently, the socialization and success of special children.

Keywords: children with disabilities; communicative skills; theatrical activities.

Реализация прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование в настоящее время рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования. В Федеральном Законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» отмечается необходимость создания условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (п. 5, ст. 5 Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации», 273-ФЗ). Эффективным механизмом решения данной задачи Центром дополнительного образования является работа Школы социальной адаптации «Невозможное возможно». Программа театрального объединения «Тардис» – одна из дополнительных общеразвивающих программ, способствующих развитию коммуникативных навыков и творческого потенциала детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Почему именно театрализованная деятельность важна для развития личности ребенка с ОВЗ?

Многие известные отечественные психологи (Выготский Л. С., Запорожец А. В., Леонтьев А. А., Лисина М. И., Рубинштейн С. Л., Эльконин Д. Б.) считали общение одним из основных условий развития человека, важ-

ным фактором формирования человеческой личности. Основная проблема ребенка-инвалида, по мнению известных психологов и педагогов, содержится в нарушении его отношения с миром, в ограниченной подвижности, бедности контактов с ровесниками и взрослыми, а ведь именно умение общаться способствует успешной социализации детей.

Важную роль в процессе общения выполняют коммуникативные навыки. Формирование и развитие коммуникативных умений и навыков у детей с ОВЗ и детей-инвалидов – это сложный, длительный и динамичный процесс, результат включения ребенка в социальные отношения. Одним из вариантов включения ребенка в активную социальную деятельность служит игра, так как она является наиболее доступным и интересным для него способом переработки и выражения впечатлений, знаний и эмоций. В. А. Сухомлинский писал, что без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Театр представляет собой универсальную образовательную модель, которая имеет специфические черты, отсутствующие в других видах искусства и творческой деятельности, в которые вовлекаются дети. Следовательно, театрализованная игра как один из видов игровой деятельности – эффективное средство развития коммуникативных навыков обучающегося. Именно поэтому работа театрального объединения «Тардис» направлена на достижение основной цели: на развитие коммуникативных навыков у особых детей через привлечение к театральному искусству.

Коммуникативные навыки развиваются тогда, когда происходит систематическое развитие следующих аспектов:

1. Развитие речи.
2. Развитие эмоционально-волевой сферы.
3. Развитие познавательных психических процессов.
4. Развитие умения взаимодействовать, работать в команде.

Таким образом, для достижения поставленной цели были обозначены следующие задачи:

1. Развивать умение общаться, умение работать в команде, сотрудничать.

2. Развивать творческие способности, личностные качества, создавать ситуации успеха.

3. Воспитывать культуру общения и культуру труда, ответственность и самостоятельность.

Структура занятия по программе театрального объединения «Тардис» построена таким образом, чтобы развитие вышеперечисленных аспектов было системным и проходило на каждом занятии:

1. Двигательные упражнения.
2. Гимнастика для рук.
3. Речевые упражнения.
4. Работа над постановкой сказки (непосредственная работа с куклами за ширмой).

1. Этап занятия – двигательные упражнения. Это музыкальные разминки, упражнения на ускорение, мини-сценки, игры-тренинги «Изобрази животное», «Изобрази профессию», «Изобрази игру на музыкальном инструменте», «Кукла», «Дерево» и др. Такие задания не только позволяют снимать мышечные зажимы, раскрепощают, развивают координацию и ориентацию на собственном теле, но и учат детей выполнять инструкции и требования педагога, приучают соблюдать правила поведения на занятии, вызывают желание сделать движения по образцу как можно лучше, поднимают настроение. Выполнение небольших этюдов развивает фантазию, воображение, стимулирует к самостоятельному творческому усилию. Кроме того, работа над общей моторикой является подготовкой к работе над моторикой рук.

2. «Ум ребенка – на кончиках пальцев», – утверждал В. А. Сухомлинский, поэтому обязательно для общего развития ребенка с ОВЗ систематическое развитие мелкой моторики. Этому способствует развитие пластичности и выразительности рук. Руки детей, как правило, привыкли выполнять довольно однообразную работу: держать ручку, нажимать клавиши компьютера... Когда любой ребенок попадает на занятия в кукольный театр, то с удивлением узнает, насколько не слушаются его собственные руки. У детей с ОВЗ такое явление обусловлено ещё и особенностями развития, наличием в анамнезе гипо– или гипертонуса мышц.

Гимнастика для рук обязательна для овладения кукольным мастерством. Упражнения «Паук», «Замок», «Циркуль», «Буква Г», «Домики», «Кулак-ладонь» и др. развивают пластичность рук, разминают нервные пути и тренируют мышцы. Образные упражнения с куклами развивают воображение. Например, очень подробно и регулярно отрабатываем движения куклы: как кукла ходит, как она кивает, кланяется, плачет, смеется. Систематически «учим кукол» взаимодействовать: здороваться, пожимать руки, разговаривать. Когда ребенок учит общаться свою куклу, он учится общаться сам, и это – самое ценное в кукольном театре, когда через куклу ребенку прививаются нормы социального взаимодействия, когда ребенок преодолевает себя и учится здороваться, обращаться с просьбами, высказывает свои желания и рассказывает о своих чувствах.

Опять же одновременно с развитием моторики рук развивается необходимое для овладения коммуникативными навыками свойство: эмоционально-волевая сфера. Чтобы получился спектакль, кукла должна «ожить» в руках ребенка, для обучающегося с ОВЗ это серьезная и сложная задача, в данном случае любое, даже небольшое достижение – это результат систематической серьезной работы над собой особого ребенка.

3. Развитие речи. Театрализованная игра необходима и для речевого развития. Работа над развитием речи важна потому, что дети с ОВЗ и дети-инвалиды – это чаще всего дети с интеллектуальной недостаточностью (интеллектуальная недостаточность – сопутствующий компонент при многих заболеваниях, в том числе при синдроме Дауна, ДЦП, микроцефалии). Дети

с умственной отсталостью не могут передавать содержание какого-либо события так, чтобы было понятно собеседнику. Их речь не ориентируется на слушателя. Кроме того, присутствуют нарушения в произношении некоторых или всех звуков речи. А ведь именно от уровня овладения связной речью зависит успешность обучения, развития и социализации. В процессе работы над спектаклем совершенствуется диалогическая и монологическая речь, развивается выразительность речи, идет работа над соотнесением содержания речи и поведением персонажей.

Работа над развитием устной речи проходит в форме разнообразных игр:

- Имитация голосов животных, звукоподражание.
- Работа со скороговорками (вариативность работы может быть такой: скажи скороговорку три раза, теперь скажи три раза очень быстро. Произнеси её с грустной интонацией, с веселой, задумчивой. Произнеси скороговорку так, как её сказала бы лягушка, медведь, волк, зайчик, дед и т. п. На данном этапе можно подключить работу с куклой).
- Работа с текстом сказки и репликами персонажей (Какой голос у лисы? Как она говорит, как себя ведет? Какими движениями можно показать, что она хитрая? Какой будет у лисы голос, если она обманывает? А если боится?).

4. Работа над постановкой сказки. В театрализованной игре осуществляется эмоциональное развитие: дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы их внешнего выражения, осознают причины того или иного настроения и поведения, развивается эмпатия. Нравственное развитие ребенка происходит в процессе осмысления им нравственного подтекста фольклорного произведения и в процессе инсценировки. При запоминании реплик персонажей сказки, сюжета и текста сказки тренируются память и внимание. На репетициях дети учатся работать в команде, внимательно следить за сюжетом, соблюдать очередность при произнесении реплик. Очень строго соблюдаются правила техники безопасности при работе за ширмой, дети знают, что нужно вести себя тихо, не толкаться, не баловаться, не отвлекаться, вести себя уважительно по отношению друг к другу. Во время спектакля актеры прибегают к невербальному общению, так как разговаривать за ширмой нельзя.

Бесценна радость детей, когда их награждают заслуженными аплодисментами после сыгранного спектакля. Признание их заслуг и достоинств аудиторией позволяет детям поверить в себя, стимулирует желание и дальше работать над собой, чтобы раскрыть свой творческий потенциал.

Чтобы оценить результативность работы театрального объединения, мы сравниваем не одного ребенка с другим, а ребенка с самим собой. На данный момент мы отмечаем, что в разной степени у большинства детей, занимающихся в театральном объединении, улучшились коммуникативные навыки. Дети научились здороваться, научились соблюдать правила поведения на занятиях, высказывать свои просьбы и пожелания, преодолели страх выступления перед публикой и научились играть кукольные спектакли. Ку-

кольный театр «Тардис» принимает участие в различных конкурсах театрального мастерства, является призером Областного конкурса театров «Фестиваль сказок», организаторами которого являются «Культурно-просветительский центр «Русская сказка» и АНО по развитию культуры и искусства «Театр русской традиции» в г. Ростов-на-Дону (диплом 3 степени); призеры X Областного фестиваля Неограниченных возможностей «БлагоДать» в номинации «Актерское мастерство», организаторами которого является благотворительный фонд «Доверие» (2 место).

Таким образом, можно сделать вывод, что театрализованная деятельность является эффективным, интересным и перспективным направлением работы по развитию у особых детей коммуникационных навыков.

В заключение считаем необходимым отметить, что особый ребенок – человек со своими потребностями, чувствами и желаниями, поэтому в театральном объединении «Тардис» созданы такие условия, чтобы каждый особый ребенок имел возможность развивать творческий и социальный потенциал, учился общаться и быть успешным.

Библиографический список

1. Киселева Л. А. Современные педагогические технологии в практике дополнительного образования детей // Электронный журнал «Открытый урок». URL: https://open-lesson.net/5938/ (дата обращения: 12.09.2024).
2. Кофанова Е. П. Театрализованная деятельность как средство социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2021. № 41 (383). С. 296–299. URL: https://moluch.ru/archive/383/84456/ (дата обращения: 12.09.2024).
3. Опарина Н. А. Программа «Педагогическое руководство театрализованной досуговой деятельностью школьников в системе дополнительного образования». М. : МГПУ, 2015.
4. Феофанова И. В. Актерский тренинг для детей. М. : АСТ «Астрель», 2012.

УДК 159.93+373.32

И. Ю. Мурашова

Доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития, кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, irinangarsk@yandex.ru

I. Y. Murashova

Associate Professor of the Department of Complex Correction of Children's Developmental Disorders, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, irinangarsk@yandex.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В современных общеобразовательных школах функционируют начальные инклюзивные классы для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, в которых реализуются две образовательные программы: общеобразовательная для обучающихся с нормальной речью и адаптированная, при тяжелых речевых нарушениях. Однако по факту часть детей, обучающихся по общеобразовательным программам, также обнаруживает разной степени тяжести речевые недостатки. Это вызывает необходимость поиска результативных путей повышения эффективности речевого и, в целом, когнитивного развития обучающихся через совершенствование полимодального восприятия в условиях инклюзии. В статье представлены промежуточные результаты проведенного трехэтапного эксперимента исследования полимодального восприятия и речи в 1–2 инклюзивных классах для обучающихся с тяжелыми речевыми нарушениями. Данные, полученные в результате проведенного исследования, доказывают широкие возможности совершенствования полимодального восприятия и речи младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах при обеспечении специального информационного обмена. Статья будет полезна психологам, логопедам, другим педагогам, работающим с младшими школьниками в инклюзивном образовательном пространстве.

Ключевые слова: полимодальное восприятие; модальности; речь; когнитивное развитие; младшие школьники.

IMPROVING MULTIMODAL PERCEPTION AND SPEECH OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

In modern general education schools, there are primary inclusive classes for students with severe speech disorders, in which two educational programs are implemented: a general education program for students with normal speech and an adapted one for children with severe speech disorders. However, in fact, some of the children enrolled in general education programs also show speech deficiencies of varying severity. This necessitates the search for effective ways to improve the effectiveness of speech and, in general, cognitive development of students through the improvement of multimodal perception in the context of inclusion. The article presents the intermediate results of a three-stage experiment conducted to study multimodal perception and speech in inclusive classes of grades 1 and 2 for students with severe speech disorders. The data obtained as a result of the conducted research prove the wide range of possibilities for improving the multimodal perception and speech of primary school students studying in inclusive classes while providing special information exchange. The article may be of use for psychologists, speech therapists, and other educators working with primary school students in an inclusive educational space.

Keywords: multimodal perception; modalities; speech; cognitive development; primary school students.

Работа одобрена и проводится в ФГБНУ Институт психологии РАН (ИП РАН), Москва.

Актуальность исследования вызвана недостаточной разработанностью психолого-педагогического сопровождения, учитывающего особые образовательные потребности младших школьников, обучающихся в инклюзивной образовательной среде через совершенствование полимодального восприятия. Полноценность развития полимодального восприятия, как базового высшего психического процесса определяет качество когнитивного, в том числе и речевого и развития [1; 3; 5; 6; 7; 11 и мн. др.].

Все чаще в современном общем образовании в инклюзивном классе дети в статусе «Ограниченные возможности здоровья» (ОВЗ) при сохранном интеллекте, к коим относятся «Тяжелые нарушения речи» (ТНР), получают образование по адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП) начального общего образования (НОО) для обучающихся с ТНР, разрабатываемой школой самостоятельно на основе федеральной АООП. В таких классах совместно со здоровыми обучающимися, по общеобразовательной программе НОО обучаются и дети с ТНР по АООП [9; 10]. При этом именно младшие школьники с ТНР являются одной, из самых распространенных, категорий среди обучающихся с ОВЗ в инклюзивных классах. В этой связи выявляются некоторые разногласия в образовательной теории и практике.

Практика показывает, что по факту в таких классах особые образовательные потребности имеют не только обучающиеся с ТНР, поскольку, вместе с детьми, у которых отмечается нормальное речевое развитие, часто встречаются и школьники с разными речевыми недостатками, не достигающими ТНР, априоре считающимися здоровыми, следовательно, получающими образование по общеобразовательной программе НОО.

В теории, с одной стороны, всем обучающимся в основных общеобразовательных программах предполагается психолого-педагогическое сопровождение [9]. Однако достаточное методическое обеспечение сопровождения психолога и логопеда разрабатывается, в основном, только для школьников с ТНР, именно им психолого-педагогическая помощь оказывается в обязательном порядке, а остальным обучающимся инклюзивного класса – на усмотрение администрации школы. Следовательно, учет особенностей полимодального восприятия (ПВ) всех младших школьников в инклюзивной образовательной среде у детей с разными характеристикам состояния речи, как фактора, повышающего результативность речевого, и, в целом, когнитивного развития приобретает чрезвычайную важность. Разрешение указанных противоречий вызвало необходимость настоящего исследования.

Целью исследования было изучение взаимозависимости между функциональным состоянием полимодального восприятия и параметрами речевого развития у обучающихся 1–2 классов, а также оценка реабилитационного эффекта психорегуляции, направленной на совершенствование ПВ и речи в инклюзивной среде.

Исследование проводилось методом трехэтапного психолого-педагогического эксперимента, на базе школ города Ангарска Иркутской области (СОШ № № 9, 14, 17, 20). Участниками стали 208 учеников из 1–2 классов.

Для диагностики полимодального восприятия применялась методика, позволяющая в индивидуальной структуре ПВ выявить одну ведущую модальность, а также степень интегрированной активности двух оставшихся неведущих модальностей (открытые, прикрытые, закрытые) [8].

В конечном итоге методика позволяла выявить три профиля функциональных состояний полимодального восприятия обследуемых:

– гармоничный (ГП), полноценный;

– дисгармонично-избирательный профиль (ДИз), с акцентуацией на ведущей модальности;

– дисгармонично-инертный» (ДИн), с застреванием на ведущей модальности [4].

Состояние речи обучающихся исследовалось по разработанной нами методике, с опорой на диагностику Т. В. Ахутиной, Т. А. Фотековой, с применением альбома О. Б. Иншаковой [2; 4]. Диагностика заключалась в исследовании разных речевых компонентов в четырех блоках. Предельно, младшие школьники могли набрать по 5 баллов за блок, за всё максимум, 20 баллов. По итогам исследования состояния речи выводились заключения по психолого-педагогической классификации: «Фонетическое недоразвитие» (ФН) «Фонетико-фонематическое недоразвитие» ФФН, «Общее недоразвитие речи» (ОНР).

Рассмотрим некоторые результаты исследования.

Изучение медицинских карт образовательной организации и другой документации показало, что все обучающиеся, принявшие участие в исследовании, имели нормальный физический слух и интеллектуальное развитие по возрасту, ни у кого не выявлялось нарушений опорно-двигательного аппарата и других ОВЗ, кроме ТНР.

На констатирующем этапе анализ результатов диагностики речи по характеристикам речевого развития позволил распределить обучающихся из инклюзивных классов в четыре экспериментальные группы, в зависимости от состояния речевого развития.

В первую группу вошло 17 % обучающихся с ТНР, с подтвержденным в ПМПК статусом ОВЗ. В составе данной группы оказались, во-первых, дети с ОНР (III и IV уровни речевого развития), во-вторых – школьники с осложненным ФФН (расстройства фонематических функций сопровождалось грубыми дефектами произношения в 3-х и более группах звуков), при этом лексико-грамматическая сторона речи была сохранна. Все младшие школьники данной группы в СОШ осваивали АООП НОО. Вторую группу составили 16 % школьников со средними речевыми нарушениями (СРН), по состоянию речевого развития эти дети не достигали ТНР. У всех наблюдалось речевое

заключение ФФН (с не сложной дислалией, когда при фонематических недостатках имелись только дефекты звукопроизношения 1–2 групп звуков). В третью группу вошли 27 % детей с легкими речевыми нарушениями (ЛРН) при речевом заключении ФН. У них обнаруживались лишь дефекты звукопроизношения 1–3 звуков (передненебных сонорных [Л], [Р], [Р']). В четвертой группе оказалось 40 % младших школьников с нормальным речевым онтогенезом (НРО). Указанные обучающиеся ранее не занимались с логопедом, при этом их спонтанное речевое развитие находилось в пределах возрастных нормативов.

Диагностика ПВ на констатирующем этапе позволила выявить наличие всех трех профилей полимодального восприятия у детей в 4-х экспериментальных группах. Установлено, что больше всего учеников, имеющих гармоничный профиль обнаружено в группах НРО и ЛРН. А самый негативный, ДИн профиль, характеризующийся застреванием на ведущей модальности при восприятии информации чаще выявлялся в группах ТНР и СРН. Вместе с тем, у 35 % обследуемых с НРО и у 36 % с ЛРН определялись дисгармоничные профили (ДИз и ДИн).

Соотнесение речевых характеристик с индивидуальной структурой ПВ (табл. 1) детей обнаружило, что, чем хуже состояние речи школьника, тем негативнее у него профиль ПВ (ДИз или ДИн).

Таблица 1

Соотнесение результатов исследования диагностики ПВ со средними показателями, полученными в процессе исследования состояния речи у обследуемых сопоставляемых групп (N = 208)

Функциональные профили ПВ	Среднебалльные оценки исследования речи			
	Группа ТНР (N = 35)	Группа СРН (N = 34)	Группа ЛРН (N = 56)	Группа НРО (N = 83)
1. Гармоничный	8,46±0,77	11,89±1,51	16,14±0,54	18,64±0,96
2. Дисгарм. -изб.	6,07±0,40	9,86±0,66	13,91±0,73	17,41±0,55
3. Дисгарм. -ин.	3,70±0,48	7,01±0,85	11,74±1,25	16,27±0,50
P	1 и 2: $p < 0,001$ 1 и 3: $p < 0,001$ 2 и 3: $p \leq 0,001$	1 и 2: $p \leq 0,001$ 1 и 3: $p < 0,001$ 2 и 3: $p < 0,001$	1 и 2: $p < 0,001$ 1 и 3: $p \leq 0,001$ 2 и 3: $p < 0,001$	1 и 2: $p < 0,001$ 1 и 3: $p < 0,001$ 2 и 3: $p < 0,001$

Формирующий эксперимент проводился с обучающимися при разных речевых характеристиках, но не имеющих гармоничного профиля ПВ. Формирующим обучением были охвачены 103 обследуемых: 52 школьника составили экспериментальную группу (ЭГ), в контрольную группу (КГ) вошли обучающиеся в количестве 51 человек. В ЭГ с младшими школьниками, показавшими дисгармоничные функциональные состояния ПВ, проводилась специальная психолого-педагогическая работа, рассчитанная на 1 учебный год, заключающаяся в обеспечении специального информационного обмена в инклюзивной образовательной среде. Так, без модификации программного содержания предметных областей под руководством психолога все педагоги школы изменяли способы подачи учебной информации на своих уроках. На индивидуальных психологических и логопедических занятиях вещание про-

исходило мономодальным методом, т. е., в основном по ведущей модальности. На групповых уроках вещание происходило методом мультисенсорной подачи материала, т. е. не зависимо от индивидуального профиля ПВ информация транслировалась одновременно по зрительному, тактильно-кинестетическому и слуховому каналам. Таким образом, реабилитация осуществлялась путем увеличения возможностей усвоения образовательного материала как по доминантному каналу, так и за счет активизации неведущих модальностей.

В конце учебного года по завершению формирующего эксперимента, на контрольном этапе происходила оценка изменений в структуре ПВ и речи.

Результаты контрольного исследования полимодального восприятия показали, что на констатирующем этапе не было ни 1 школьника с гармоничным профилем, и не выявлялось достоверной разницы в распределении обследуемых в ЭГ и КГ по профилям ДИз и ДИн, но по завершении учебного года, обнаружились ученики с ГП и в ЭГ, и в КГ (60 % и 10 %, соответственно), что подтверждает функциональные возможности психорегуляции ПВ в ходе обучения. Однако количество школьников с гармоничным функциональным состоянием полимодального восприятия из ЭГ, с которыми на уроках осуществлялся специальный информационный обмен, на контрольном этапе оказалось достоверно больше, чем в КГ, при p <0,001. Также выявилось, что различия в численности детей с ДИз профилем не значимо, но обучающихся из ЭГ с самым неблагоприятным дисгармонично-инертным профилем ПВ (8 %) на констатирующем этапе стало достоверно меньше, чем в контрольной (47 %), различия при $p < 0{,}001$.

Таблица 2

Частота встречаемости младших школьников
с функциональными профилями ПВ на разных этапах исследования в экспериментальной и контрольной группах (N = 103)

Функциональные профили ПВ	Этапы исследования	Количество младших школьников, %	
		ЭГ (N = 52)	КГ(N = 51)
Гармоничный	Конст.	0,00	0,00
	Контрол.	60	10
Дисгармонично-избирательный	Конст.	36	38
	Контрол.	32	43
Дисгармонично–инертный	Конст.	64	62
	Контрол.	8	47

Диагностика состояния речевого развития на контрольном этапе исследования также показала, что если на начало формирующего обучения различия общих средних значений балльных оценок в сопоставляемых группах были не значимы (в ЭГ 8,99±3,87; в КГ 9,34±3,12), то в конце учебного года у участников из контрольной группы (10,72±2,01) они казались достоверно ниже, чем в ЭГ (15,88±1,39), при p < 0,001.

В целом данные, полученные в результате диагностики ПВ на контрольном этапе, с одной стороны, доказывают функциональную пластич-

ность индивидуальной структуры ПВ, позволяющую совершенствовать её под влиянием обучения. С другой стороны – свидетельствуют о том, что при традиционной подаче учебной информации у большинства младших школьников, обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве спонтанно, без специального информационного обмена, психорегуляция ПВ не происходит, что снижает качество речевого, и в целом, когнитивного развития.

Таким образом, реабилитационный эффект психорегуляции полимодального восприятия проявился не только в совершенствовании дисгармоничных функциональных состояний ПВ, но и в улучшении состояния речи обучающихся, что, в целом, повышает уровень когнитивного развития младших школьников, получающих образование в инклюзивных условиях.

Библиографический список

1. Александров Ю. И. Системогенез и индивидуальное развитие / Четвертая международная конференция по когнитивной науке 22–26 июня 2010 г. Томск, 2010. С. 124–125.
2. Ахутина Т. В., Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников: Практическое пособие. М. : ЮРАЙТ, 2019. 178 с.
3. Дзятковская Е. Н. Системный подход к формированию содержания экологического образования. М. : Образование и экология, 2011. 180 с.
4. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М. : ВЛАДОС, 2022. 279 с.
5. Казакова Е. В., Соколова Л. В. Особенности психологического здоровья первоклассников с наличием медико-биологических факторов риска в раннем развитии // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7, № 4. С. 76–99.
6. Корнев А. Н. Состояние сукцессивных функций у детей с нарушениями чтения и письма // Логопатопсихология / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. М. : ВЛАДОС, 2011. С. 376–377.
7. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М. : Академия, 2003. 384 с.
8. Мурашова И. Ю. Психокоррекция нарушений речевого развития с использованием инновационных подходов : учеб. пособие. М. : Знание-М, 2020. 104 с.
9. Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования : приказ Минпросвещения России от 16.11.2022 № 322. URL: https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego/ (дата обращения: 15.08.2024).
10. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1023. URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId = 1&documentId = 446773 (дата обращения: 15.08.2024).
11. Швырков В. Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики: Избранные труды : сб. науч.тр. М. : ИП РАН, 2006. 591 с.

УДК 159.973

И. О. Позднякова

Педагогический институт, Иркутский государственный университет, доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития, кандидат психологических наук, доцент, г. Иркутск, miru6@yandex.ru

Т. А. Казимирская

Студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, kotovskaya.alex@mail.ru

I. O. Pozdnyakova

Associate Professor at the Department of Complex Correction of Children's Developmental Disorders, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, miru6@yandex.ru

T. A. Kazimirskaya

Student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, kotovskaya.alex@mail.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРАВОВЫХ НОРМАХ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Представлены результаты исследования представлений о правовых нормах у подростков с задержкой психического развития. Установлено, что представления подростков о правовых нормах предопределены интеллектуальными характеристиками, характеризуются фрагментарностью, слабой дифференцированностью. Обозначена программа по коррекции недостатков представлений о правовых нормах у подростков.

Ключевые слова: подростки с задержкой психического развития; представления о правовых нормах.

LEGAL REGULATIONS PERCEPTION AMONG TEENAGERS WITH MENTAL RETARDATION

The article presents the results of the research on legal regulations perception among teenagers with mental retardation. Adolescents' ideas about legal norms are predetermined by intellectual characteristics, and characterized by fragmentation and low level of differentiation. The authors present a program for correcting deficiencies in legal norms perception among adolescents.

Keywords: teenagers with mental retardation; legal regulations perception.

Процесс социализации подростка предполагает, что в определённый момент у него формируются представления об общественных явлениях и процессах, а также возможность выстраивать свое поведение в зависимости от ситуации и в соответствии с принятыми нормами и ценностями. Формирование правовой компетентности является важным показателем социализации подростков. Активное включение несовершеннолетних в социально-правовые связи и отношения требует от них усвоения правовых норм и требований, осмысления с их позиции явлений и ситуаций правового характера, определения своей позиции [2; 5].

Правовая компетентность включает в себя представления о праве, правовых нормах, отношение к праву, осознание человеком себя в качестве

полноправного носителя прав и свобод, владение правовыми знаниями и способность подростков соотносить свое поведение и поведение окружающих в соответствии с требованиями законов, оценивать правомерность и противоправность поведения индивида. Подросток не только наблюдает за правилами поведения в обществе, но и перенимает нормы правильной правовой жизни. Преломленные через систему личностных смыслов, правовые нормы в сочетании с волевой регуляцией обеспечивают такое качество личности, как законопослушание [1; 6].

Необходимым аспектом школьного обучения на сегодняшний день является формирование у обучающихся с задержкой психического развития социальной компетентности, предполагающей осмысление социального окружения, социальных ролей, правил поведения в современном обществе, способность нести личную ответственность за свои поступки.

Психосоциальное развитие подростков с задержкой психического развития обнаруживает закономерное отставание от обычных темпов, а также их качественное своеобразие. Ступень, которая достигается к среднему подростковому возрасту, обозначена как «обретение необходимо-достаточной социальной компетентности», которое существенно затрудняется из-за дефицита социальных и познавательных способностей [3; 4].

Подростки с недостаточным развитием обладают низкой социальной адаптацией к условиям жизни в обществе в силу своих психологических особенностей. Поскольку оценка жизненных ситуаций осуществляется не с позиций социальных требований, а исходя из личных переживаний и проблем, то поведение может протекать без учета условий возникающих ситуаций и возможных последствий (Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейников и др.).

С целью изучения представлений о правовых нормах у подростков с задержкой психического развития (далее ЗПР) было проведено исследование, в котором участвовали 18 подростков с задержкой психического развития и 15 подростков с нормальным интеллектуальным развитием в возрасте 15–16 лет.

Для констатации наличия нарушений интеллекта, а также установления качественного отличия интеллектуального развития подростков мы применили тест Векслера (1, 2, 3, 6 субтесты). В ходе анализа полученных результатов по тесту Векслера (WISC) были выделены две группы подростков с разным уровнем интеллектуального развития: ЗПР и норма интеллекта.

На первом этапе с подростками проводилась беседа (авторский вариант) с целью выявления знаний о правовых нормах.

По результатам проведенной беседы нами были выделены темы, характеризующие правовые нормы: запрет (ограничение), обязанность, право на что-либо, ответственность. На основании выделенных тем высказывания подростков о правовых нормах оценивались по качественным критериям: полнота (количество упоминаемых тем), обобщенность (конкретность), развернутость (раскрытие темы).

На втором этапе подросткам предлагалось спрогнозировать последствия противоправных действий (правонарушений) по картинкам. Оценка высказываний по каждой картинке проводилась по двум критериям: правильность оценки ситуации, умение прогнозировать последствия противоправного действия.

В результате суммирования баллов по двум этапам методики и анализа высказываний подростков были выделены уровни сформированности представлений о правовых нормах.

У подростков с ЗПР средние значения по критериям оценки высказываний существенно отличаются от таковых у подростков с нормотипичным развитием (табл. 1).

Таблица 1

Сопоставление средних значений знаний о правовых нормах подростков с разным уровнем интеллектуального развития, M±m

Критерии	Норма	ЗПР	Достоверность различий
Полнота	2,16±0,49	1,14±0,46	p <0,001
Обобщенность	2,09±0,51	1,00±0,43	p <0,001
Развернутость	2,21±0,55	1,14±0,46	p <0,001

Ответы подростков с ЗПР в основном содержали тему запрета (ограничений). В качестве аргументов подростки приводили в основном запрещающие нормы: «Нельзя курить, распивать алкоголь в общественных местах». На вопрос «Что такое правовая норма?» были получены ответы: «Это правило. Например, нельзя убивать и грабить». «Это правило соблюдения чего-либо. Не мусорить, например». «Это закон. Например, нельзя воровать, убивать, оскорблять». Подростки с ЗПР часто перечисляли слова без конкретизации и использования терминологии. На вопрос «Что такое правонарушение» были получены ответы: «Это драка, убийство». «Это ДТП». «Воровство, драка».

Высказывания подростков с ЗПР отличались односложностью, бедностью словаря. Подростки испытывали затруднения в раскрытии терминов, предпочитая приводить примеры: «Не могу объяснить. Может быть это убийство». «Не знаю, как объяснить. Это когда нельзя распивать алкоголь в общественных местах, ругаться, драться». Некоторые подростки с ЗПР к правовой норме относили правила поведения в школе и на уроках: «Когда бегают по коридору на перемене». «Нельзя громко разговаривать на уроке».

У подростков с ЗПР практически отсутствует понимание того, кто устанавливает правовые нормы. Большинство подростков с ЗПР давали неверные ответы: «Нормы устанавливает президент. Он главный у нас в стране». «Нормы устанавливает полиция, потому что она же ловит преступников». Это свидетельствует о фрагментарности и недифференцированности знаний в области правовых норм.

Ответы нормотипичных подростков содержали больше тем, характеризующих правовые нормы: «Обязанности граждан, оплата налогов, сохране-

ние природы и памятников культуры». «Норма поведения в обществе, установленная государством и прописанная в конституции. Права людей на свободу, образование, труд. Также это обязанность человека платить налоги, не посягать на жизнь другого человека». Высказывания подростков отличались развернутостью и правильностью использования терминологии. Например, был получен ответ: «Правонарушение – это несоблюдение правил, которые прописаны в конституции. За несоблюдение порядка человек несёт ответственности, которая может предполагать штраф, лишение свободы и так далее». Нормотипичные подростки в равной степени осознавали значимость прав и обязанностей гражданина страны, важность юридической ответственности и её основные разновидности.

Сверстники с ЗПР в качестве примеров приводили в основном правонарушения, относящиеся к уголовной или административной отрасли права (нанесение телесных повреждений и убийство, хулиганство). Мир права для подростков с ЗПР сводится в основном к уголовному законодательству, и не затрагивает трудовое, семейное, гражданское право, что свидетельствует об узком спектре знаний о разновидностях правовых норм. В группе подростков с ЗПР была установлена корреляционная связь между уровнем сформированности представлений о правовых нормах и ВИП ($r = 0,65$ при $p < 0,05$). В группе нормотипичных подростков такой корреляции не обнаружено.

Средние значения оценки умений прогнозировать последствия противоправных действий у подростков с ЗПР также существенно отличаются от сверстников с нормой интеллекта (табл. 2).

Таблица 2

Сопоставление средних значений умений прогнозировать последствия противоправных действий подростков с разным уровнем интеллектуального развития, $M \pm m$

Критерии	Норма	ЗПР	Достоверность различий
Правильность	2,33±0,58	1,33±0,53	$p < 0,001$
Умение прогнозировать	2,00±0,58	1,00±0,53	$p < 0,001$

Анализ ответов подростков с ЗПР показал, что они часто затрудняются правильно оценить правонарушение (разбитое окно, ложное сообщение о минировании, вандализм) и меру ответственности за него. Нередко подростки неверно интерпретируют случившееся нарушение и его последствия: «Человек, который разбил окно, не нарушал право никакого, никого не убил, его за это никто не посадит в тюрьму». «Человеку, сделавшему это, ничего не будет, потому что его никто не догонит». Подростки с ЗПР не осознают роль юридической ответственности. Они недостаточно осведомлены в определении меры ответственности за совершаемые поступки, понятие уголовного наказания недостаточно сформировано, административного – не сформировано вообще.

Нормотипичные подростки адекватно оценивали противоправные действия и правильно прогнозировали их последствия: «Здесь есть правонарушение – это порча имущества. Также это действие могло угрожать жизни

какого-то человека, если это окно дома. За это нарушение, скорее всего, будет выписан штраф».

В результате суммирования баллов по двум этапам методики нами были выделены уровни сформированности представлений о правовых нормах у подростков (рис.).

Старшеклассники, имеющие достаточный уровень представлений о правовых нормах, были выделены нами только в группе подростков с нормальным интеллектуальным развитием (66,7 %). Подростки полно и адекватно описывали нарушенную правовую норму, могли корректно определить последствия противоправного действия, используя необходимую терминологию, приводя конкретные примеры возможного административного и уголовного наказания.

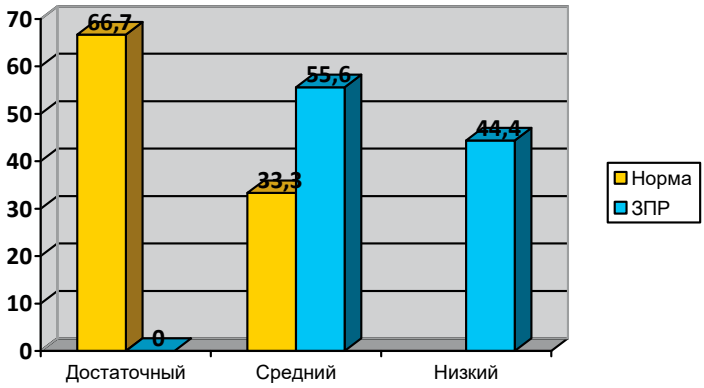


Рис. Распределение подростков с разным уровнем интеллектуального развития в зависимости от уровня сформированности представлений о правовых нормах, %

Подростки с задержкой развития показали средний, либо низкий уровни сформированности представлений о правовых нормах. Старшеклассники со средним уровнем (55,6 % с ЗПР и 33,3 % с нормой интеллекта) имеют общее представление об основных правах человека, т. е. в их знаниях нет структуры, заметны пробелы по многим темам. В ответах таких подростков присутствуют неточности в определении понятий, слабость аргументации. Подростки не во всех случаях могут определить и сформулировать нарушение права и рассказать о его последствиях.

Подростки с низким уровнем представлений (44,4 % с ЗПР) имеют узкий спектр знаний о разновидностях правовых норм, испытывают трудности в прогнозировании последствий противоправного действия, затрудняются при определении меры ответственности за совершённые поступки. Их высказывания характеризуются фрагментарностью, неструктурированностью. Весь мир права сводится только к уголовному законодательству.

По результатам обследования нами была разработана программа «Правовой час» по повышению правовой компетентности подростков с ЗПР. Программа включает три базовых направления: права гражданина РФ, административное право, уголовное право. Она является практико-ориентированной, поскольку занятия предполагают активное межличностное общение, размышления обучающихся над правовыми проблемами, рассматриваемыми в контексте применения правовых знаний и умений в разных жизненных ситуациях.

Блок «Права гражданина РФ» направлен на изучение системы права, её источников и основных признаков; изучение основных отраслей российского права (трудовое, семейное, гражданское и т. д.). Подростки изучат источники права, разберут на примерах систему государственного устройства страны. Познакомятся с понятием Конституции РФ, с правами и обязанности человека как гражданина. Также в данном блоке подростки разберут на практике понятие Правовая норма, изучат её виды; научатся решать житейские задачи правового характера. Также на примерах разберут сходства и различия понятий юридические нормы и моральные нормы. Повторят Устав школы и права и обязанности учеников.

Блок «Административное право» направлен на изучение системы административного права. На занятиях подростки познакомятся с административным правовым регулированием, видами административной ответственности. Изучат понятие дееспособности. Познакомятся с таким документом как Кодекс РФ об административных правонарушениях, повторят и сравнят понятия правонарушение и преступление, попрактикуются в решении практических правовых задач на определение меры ответственности за совершенные правонарушения.

Блок «Уголовное право» направлен на изучение системы уголовного права. Подростки познакомятся с уголовной ответственностью несовершеннолетних и совершеннолетних граждан, сравнят понятия административного и уголовного наказания. Также познакомятся с возрастом наступления уголовной ответственности за различные преступления. Подростки повторят понятие преступление, ознакомятся с Уголовным кодексом РФ. Также с использованием дидактической игры подростки познакомятся с алгоритмом действий при подаче заявления о преступлении, узнают, как должен вести себя очевидец преступления, отработают навык написания письменного заявления о преступлении. Потренируются в решении правовых задач, научатся выстраивать причинно-следственные связи, абстрагироваться от конкретного наглядного материала.

Таким образом, результаты диагностики сформированности представлений о правовых нормах показали, что представления о правовых нормах у подростков с ЗПР в сопоставлении с их нормально развивающимися сверстниками, сформированы недостаточно. У них наблюдаются недостатки правовой компетентности, узкий спектр знаний о разновидностях правовых

норм. В отличие от нормально развивающихся сверстников подростки с ЗПР испытывают трудности в прогнозировании последствий противоправного действия, затрудняются при определении меры ответственности за совершённые поступки. Представления о правовых нормах у подростков с ЗПР зависят от уровня их интеллектуального развития.

Коррекционная работа по формированию представлений о правовых нормах у подростков должна носить дифференцированный характер и учитывать индивидуальные различия подростков с ЗПР.

Библиографический список

1. Базулина А. А. Комплексная проблема формирования правосознания личности // Эпомен. 2020. № 40. С. 180–188.
2. Гайнер М. Л. Правосознание подростков. М. : Магистр, 1998. 87 с.
3. Инденбаум Е. Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития : монография. Иркутск : ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2012. 180 с.
4. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. М. : ПЕР СЭ, 2002. 192 с.
5. Кудрявцев В. Н. Право и поведение. М. : Юрид. лит., 2016. 192 с.
6. Панченко Т. С. Возрастные особенности как фактор формирования правосознания личности // Гуманитарный вектор. 2014. № 1 (37). С. 143–148.

УДК 37.018.262

С. А. Самойлюк

Доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития, кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, lyuda1221@rambler.ru

А. В. Вилинских

Учитель-логопед, Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Берёзовская школа», Красноярский край, пос. Березовка, ул. Советская, vilinskih@mail.ru

L. A. Samoylyuk

Associate Professor of the Department of Complex Correction of Children's Developmental Disorders, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, lyuda1221@rambler.ru

A. V. Vilinskikh

Speech Therapist, Berezovskaya Secondary School, Krasnoyarsk Region, Berezovka Settlement, vilinskih@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Статья посвящена изучению личностных характеристик родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Представлены результаты исследования локуса контроля, удовлетворенностью жизнью, тревоги и депрессии у родителей. Полученные результаты показывают, что около половины испытуемых подвержены таким психоэмоциональным проблемам, как тревога и депрессия, они не удовлетворены своей жизнью и ее результатами, переживают некоторую беспомощность перед лицом жизненных трудностей. Данные диагностического исследования свидетельствуют о необходимости психологической помощи родителям, воспитывающим детей с аутизмом.

Ключевые слова: родители детей с расстройствами аутистического спектра; локус контроля; удовлетворенность жизнью; целеполагание; тревога.

SOME CHARACTERISTICS OF PARENTS RAISING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article is dedicated to studying the personal characteristics of parents raising children with autism spectrum disorders. It presents the results of a study on locus of control, life satisfaction, anxiety, and depression among parents. The findings indicate that about half of the participants experience psycho-emotional issues such as anxiety and depression, are dissatisfied with their lives and outcomes, and feel a sense of helplessness in the face of life's challenges. The diagnostic data suggest a need for psychological support for parents raising children with autism.

Keywords: parents of children with autism spectrum disorders; locus of control; life satisfaction; goal setting; anxiety.

Рождение ребенка с особенностями в развитии сопровождается негативными переживаниями в семье, возрастает нагрузка по уходу за ним, поскольку нарушения в развитии обусловливают специфические потребности ребенка и расширение функций родителей. Остро встают вопросы реабилитации, коррекции, приспособления и адаптации ребенка к социуму. Появле-

ние в семье ребенка с аутизмом становится непростым испытанием для всех ее членов и оказывает значительное влияние на личность родителей [1; 2; 4]. Психологические особенности детей с РАС (нарушение социального взаимодействия, недостаток вербальной и невербальной коммуникации, стереотипии, повышенная сенсорная истощаемость, непредсказуемые аффективные реакции и др.) могут оказывать фрустрирующее воздействие, вызывают эмоциональное выгорание [2].

По мнению исследователей, психоэмоциональное состояние родителей ребенка с РАС часто характеризуется повышенной личностной тревожностью, эмоциональной чувствительностью, наблюдается снижение потребности следовать групповым нормам, трудности во взаимодействии с социальным окружением [3]. Происходит деформация эмоционально-личностной сферы, приводящей к искажению ценностных ориентаций в отношении ребенка и появлению нервно-психического напряжения в системе внутрисемейных отношений [4].

Таким образом, очевидно, что комплексная помощь семье должна предусматривать и психологическую/психотерапевтическую помощь родителям по профилактике и нивелированию возникающих негативных психологических состояний, личностных черт и установок, а также восполнению ресурсов. Для любого ребенка с ограниченными возможностями здоровья успешность его адаптации к окружающему миру во многом зависит именно от родителей – их личностных ресурсов, прилагаемых усилий [5]. Актуальность исследования обусловлена необходимостью организации особой образовательной среды для детей с расстройствами аутистического спектра, предусматривающее продуктивное включение в этот процесс семьи, родителей.

В нашем исследовании принимали участие 29 родителей (25 матерей и 4 отца), воспитывающие детей (от 4 до 12 лет) с расстройствами аутистического спектра, посещающие реабилитационные центры и образовательные организации г. Иркутска. Для изучения личностных характеристик родителей, воспитывающих детей с аутизмом нами был использован опросник Д. А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации», который направлен на определение локуса контроля респондентов, их целеустремленность и удовлетворенность жизнью. Для изучения эмоционального благополучия/неблагополучия (тревожных и депрессивных состояний и степени их выраженности) была использована методика «Госпитальная шкала тревоги и депрессии (HADS)».

Результаты исследования (количественные представлены в таблице) показали, что большая часть родителей не удовлетворена в большей или меньшей мере своей жизнью и, менее всего, жизнью в настоящем (шкала «Процесс жизни»).

Таблица

Распределение родителей по уровням самооценки целеполагания, удовлетворенности процессом и результатом жизни, %

Шкалы	Высокий	Средний	Низкий
Процесс жизни	6,90	48,28	44,82
Цели в жизни	20,69	58,62	20,69
Результат жизни	20,69	55,17	24,14

Респонденты часто положительно отвечали на вопрос «Моя жизнь пуста и неинтересна» («Процесс жизни»). Они считали свою жизнь однообразной, в которой мало смысла, ярких событий и эмоций. Самооценка родителей целеполагания свидетельствовала о том, что в настоящем они не ставят целей, живут «сегодняшним днем» и не имеют четких планов на будущее («Цели в жизни»). Испытуемые отмечали, что их жизнь сложилась не так, как они мечтали и хотели изначально («Результативность жизни»). Очевидно, что это связано с рождением ребенка с нарушениями в развитии и, возможно, крушением/изменением планов, надежд в сфере личной жизни, профессиональной и др.

Корреляционный анализ показал, что родители, которые воспитывают двух детей с ОВЗ, достоверно чаще соглашались с утверждением «жизнь мне неподвластна» по сравнению, с воспитывающими одного ребенка ($r = 0,35$, $p < 0,05$). Очевидно, что рождение двух детей с нарушениями развития является тяжелым испытанием для семьи.

Закономерно, что при такой оценке своей жизни, у большинства родителей наблюдался низкий (у 41,38 %) и средний (у 58,62 %) уровни интернального локуса контроля и преобладание экстернального. Испытуемые отмечали, что их жизнь зависит от внешних обстоятельств, и они не могут на нее повлиять, признавая некую беспомощность, зависимость от внешних обстоятельств. Учитывая, что локус контроля универсален по отношению к любым жизненным ситуациям, можно предположить, что снятие ответственности за свою жизнь может проявляться и в снятии ответственности за развитие, коррекцию нарушений и адаптацию ребенка, делегировании своих функций на окружающих, например, специалистов. Опыт работы с этими семьями подтверждает это.

Исследование наличия тревожных и депрессивных состояний показало, что у 45 % родителей отмечаются субклинически выраженные тревога и депрессия. Они отмечали, что испытывают напряжение, внезапное чувство паники, что часто «беспокойные мысли путаются в их голове». Эти родители часто утвердительно отвечали, соглашаясь, что «я испытываю внутреннее напряжение или дрожь». Корреляционный анализ показал, что чем выше показатели неудовлетворенностью жизни, тем выше тревожность ($r = 0,46$, $p < 0,05$). И наоборот, чем выше баллы по шкале локус контроля Я, тем меньше проявлений тревожности отмечали у себя родители, воспитывающие детей с аутизмом ($r = 0,43$, $p < 0,05$). Таким образом, родители, которые

предпочитают опираться в своей жизни на себя, свои силы, менее фрустрированы, нежели те, которые полагаются на внешние обстоятельства.

Нами получены интересные результаты гендерных различий в личностных характеристиках родителей. Но так как выборка маленькая, мы можем говорить только о тенденциях. Если среди матерей, которые отмечали у себя минимум признаков депрессивного состояния, и оценивали его, как эмоционально положительное и стабильное, то все отцы наоборот – как депрессивное. Кроме того, отцы считали свою жизнь бесцельной, непродуктивной, бессмысленной. Они часто утвердительно отвечали на такие вопросы как «Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе», «Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал».

Таким образом, наше исследование согласуется с результатами других, свидетельствующих о необходимости оказания родителям психологической помощи, направленной на снижение психоэмоционального дискомфорта, укрепление уверенности родителей в своих возможностях и возможностях ребенка; установление адекватных родительско-детских отношений.

Библиографический список

1. Бразгун Т. Н., Ткачева В. В. К проблеме дисфункциональности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 84–98.
2. Дорошева Е. А., Грабельникова У. С. Синдром эмоционального выгорания, особенности совладающего поведения и регуляции эмоций у матерей, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра // Reflexio. 2018. № 1. С. 5–18.
3. Конева А. И., Краснова особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и их коррекция // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63–4. С. 113–116.
4. Конева А. И., Мурзина Д. А. Психологические особенности родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и их сопровождение // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76–2. С. 114–117.
5. Ткачева В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии: монография. М. : УМК «Психология» : Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. 192 с.

УДК 376

С. Ю. Серебренникова

Доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития, кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, svetl.serebrennickova@yande[.ru

И. О. Соколова

Старший преподаватель кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Sokolova_irythek@mail.ru

S. Y. Serebrennikova

Associate Professor of the Department of Complex Correction of Children's Developmental Disorders, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, svetl.serebrennickova@yandex.ru

I. O. Sokolova

Senior Lecturer of the Department of Complex Correction of Children's Developmental Disorders, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Sokolova_irythek@mail.ru

РАБОТА ЛОГОПЕДА НАД ОБОГАЩЕНИЕМ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Рассмотрены особенности использования лексики глаголов дошкольниками с нарушениями речи. Представлена качественная и количественная характеристика ошибок в высказываниях детей, выделены уровни успешности. Предложены направления и приемы логопедической работы над обогащением лексики глаголов.

Ключевые слова: дошкольники с нарушениями речи; глагольная лексика.

SPEECH THERAPIST'S WORK ON ENRICHMENT OF PRESCHOOL CHILDREN'S VOCABULARY OF VERBS

The article describes the peculiarities of using the vocabulary of verbs by preschoolers with speech disorders. The qualitative and quantitative characteristics of errors in children's statements are presented, as well as the levels of success in using this kind of vocabulary. The directions and techniques of speech therapy work on the enrichment of the vocabulary of verbs are proposed.

Keywords: preschoolers with speech disorders; vocabulary of verbs.

Известно, что развитие лексической стороны речи старших дошкольников оказывается важным направлением логопедической работы, поскольку достаточная сформированность словарного запаса является необходимым параметром готовности ребенка к школьному обучению. В дошкольной логопедии достаточно подробно изучены вопросы овладения лексическими средствами языка, в том числе глагольным словарем, дошкольниками с недоразвитием речи [1; 2; 3; 6]. Тем не менее, не теряют своей актуальности и являются недостаточно разработанными вопросы содержания логопедической работы по обогащению глагольного словаря и улучшению возможностей его употребления в связных высказываниях у детей с речевым недораз-

витием. Это определило цель данного исследования: изучить состояние глагольного словаря старших дошкольников с речевым недоразвитием и разработать рекомендации по его обогащению и улучшению возможностей его употребления в связных высказываниях.

Мы предположили, что у дошкольников с разным речевым статусом будет отмечаться вариативность состояния глагольного словаря и возможностей его употребления в связных высказываниях, что требует дифференцированной логопедической работы по его обогащению.

Для оценки состояния глагольной лексики старших дошкольников была составлена методика, включающая два блока заданий [4; 5]. Первый блок заданий был направлен на обследование собственно объема и качества глагольного словаря, второй – на оценку использования глагольной лексики в связной речи и включал пересказ текстов и составление рассказа по серии сюжетных картинок. Для пересказа использовались два текста, рекомендуемые программой художественной литературы для детей старшего дошкольного возраста: «Собака и ее тень» и «Обезьяна и горох» Л. Н. Толстого. В качестве картинного материала для составления самостоятельного рассказа была использована иллюстрация В. Г. Сутеева «Находка». По общей сумме баллов, полученных за задания I и II блока обследования, выводились уровни состояния глагольного словаря испытуемых. Выборку исследования составили 30 дошкольников 6–7 лет, посещающих группы компенсирующей направленности для детей с ТНР на базе МБДОУ г. Иркутска.

Перейдем к обсуждение полученных данных.

Предварительный скрининг интеллектуального развития испытуемых показал, что большая часть детей 87 % (26 человек) имеет норму интеллектуального развития, 13 % (4 человека) показали состояние интеллекта, соответствующее задержке психического развития. Скрининг речевого развития позволил конкретизировать логопедические диагнозы дошкольников. Оказалось, что в этом плане дети представляют собой достаточно разнородную категорию. Мы выделили четыре группы дошкольников с разными речевыми заключениями: дети с общим недоразвитием речи ОНР (III ур. реч. разв.), дети с общим недоразвитием речи ОНР (IV ур. реч. разв.), дети с несформированностью всех средств языка (НВСЯ), дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР).

Проанализировав результаты первого блока заданий, мы отметили, что количественные и качественные недостатки словаря глаголов отмечаются у детей с разными логопедическими диагнозами. Самым сложным навыком оказалось образование и употребление приставочных глаголов с противоположным значением. Чаще всего дошкольники в качестве антонимов подбирали однокоренные семантически близкие слова. Например, для слова «собирать» использовались слова: «забирать», «отбирать», «выбирать». К глаголу «подойти» дети подбирали слово «уйти», «выйти». Таким образом, мы

констатировали, что дошкольники не имеют достаточного разнообразия глаголов в активном запасе.

Анализируя успешность детей при выполнении заданий второго блока, мы, как и предполагалось, отметили более выраженные затруднения в подборе и использовании адекватной и точной лексики глаголов в связных текстах. Рассмотрим эти задания подробнее.

Суть первого задания заключалась в пересказе текста из 50 слов (10 из них – глаголы). «Собака и её тень»

Собака **шла** по дощечке через речку, а в зубах **несл**а мясо. **Увидала** она себя в воде и **подумал**а, что там другая собака мясо **несё**т. Она **бросил**а своё мясо и **кинулась отнимать** у той собаки: того мяса вовсе не было, а своё волною **унесл**о. И **осталас**ь собака ни при чем

Большая часть детей точно воспроизводили в среднем 5–6-глаголов, имеющихся в оригинале текста, либо заменяла их адекватными, подходящими синонимами («несла в зубах» – «держала в зубах», «отнимать» – «забирать»). Тем не менее, встречались испытуемые, пересказы которых обнаруживают значительные недостатки.

Приведем пример пересказа ребенка, отнесенного низкому уровню успешности. Кирилл Л. (ОНР III ур. реч. разв.): «Собака держала мясо. Она посмотрела на воду и там была другая собака. И она открыла рот, мясо упало и пропало». Дошкольник воспроизвел 6 глаголов, но только половина из них была засчитана, так как остальные не отражали сюжетную линию и суть рассказа.

С более выраженными трудностями дети столкнулись при выполнении второго задания – пересказа текста «Обезьяна и горох».

Обезьяна **несла** две полные горсти гороху. **Выскочила** одна горошинка; обезьяна **хотела поднять** и **просыпала** двадцать горошинок. Она **бросилась их** поднимать и **просыпала** все. Тогда она **рассердилась**, **разметала** весь горох и **убежала**».

В этом тексте количество правильно воспроизводимых глаголов было значительно меньше (2–3слова); отмечалась неточная замена глаголов, некоторые глаголы не использовались совсем. Например, глагол «разметала» в последнем предложении встретился лишь в пересказах 2 детей. Вместо слов «просыпала» и «рассыпала» употребляли глагол «уронила». Мы полагаем, что это связано с большой смысловой сложностью и меньшей частотностью в бытовом общении глагольной лексики в предложенном тексте.

Рассмотрим примеры пересказов детей, относящихся к разным уровням успешности.

Катя Л., (ОНР IV ур.)– недостаточный уровень. «Обезьянка несла и вдруг уронила горох. Сначала упала одна горошка. Потом еще упали. Она хотела поднять горошки, а они все рассыпались. Она злилась и поэтому решила сбежать». В пересказе девочка воспроизвела 6 глаголов исходного тек-

ста, не использовала слова «выскочила», «разметала» и «бросилась поднимать».

Кирилл Л. (ОНР III ур.) – низкий уровень . «Обезьяна несла горох. Горошек упал. Потом всё уронила. Потом она убежала». В пересказе мальчик употребил 4 глагола, отмечаются замены более сложных по смыслу глаголов на более простые: «выскочила» – «упал», «просыпала» – «уронила»; не использовал глаголы «рассердилась» и «разметала».

В третьем задании дети составляли самостоятельный рассказ по серии сюжетных картинок «Находка» В. Г. Сутеева. В текстах, составленных дошкольниками, отмечалась выраженная стереотипность, и многократность употребления одних и тех глаголов (чаще всего дети использовали слова «идти», «видеть», «нести»).

Приведем примеры текстов, составленных детьми с разным уровнем успешности.

Саша К. (ФФНР) – достаточный уровень. «Ребята гуляли в лесу. Девочка случайно выронила свою игрушку – мишку и пошла дальше. Потом настоящий медведь проходил мимо и увидел игрушку. Он притащил ее своим медвежатам. Они были рады и сразу же начали играться». В рассказе мальчик использовал 10 глаголов, правильно употребил приставочные глаголы, практически не отмечались повторы.

Семен Л., (НВСЯ)– низкий уровень. «Дети шли. Мишка упал из машинки. А потом большой медведь взял его. Он с ним шел по лесу. С ним мишки играли». Рассказ данного ребенка характеризуется фрагментарностью высказывания и однообразием глагольной лексики; мальчик использовал в рассказе 4 глагола, но с повтором одного слова. По рассказу сложно понять суть, отраженную в серии сюжетных картинок.

Таким образом, анализ успешности дошкольников в заданиях второго блока показал, что актуализация глагольной лексики в связных высказываниях старших дошкольников с речевым недоразвитием, закономерно является еще более сложной задачей и характеризуется большей несформированностью. По состоянию сформированности глагольного словаря и его использованию в речи дошкольники распределились по трем уровням: недостаточный, низкий и очень низкий. При этом была отмечена тенденция, что дети с более выраженным и системным недоразвитием речи (НВСЯ, ОНР III уровня) показали низкий и очень низкий уровни; в то же время дошкольники с ФФНР набрали достаточный уровень.

Были выявлены следующие недостатки употребления глагольной лексики у дошкольников с речевым недоразвитием: однообразие глаголов и преобладание слов, обозначающих бытовые действия и действия передвижения; недостаточность глаголов, обозначающих менее распространенные действия и эмоции; трудности подбора глаголов противоположного значения. Недостаточный объем глагольного словаря приводит к трудностям актуализации глагольной лексики в связных высказываниях дошкольников.

При пересказе дети воспроизводят не все глаголы исходного текста – часть заменяется или опускается. В самостоятельном рассказе дети прибегают к многократному повторению одного и того же глагола, неправильно образуют его формы и совершают ошибки согласования с существительными.

На основании результатов исследования были составлены дифференцированные рекомендации для дошкольников с разным уровнем сформированности глагольной лексики. Работу логопеда по обогащению глагольного словаря старших дошкольников целесообразно осуществлять в следующих направлениях: количественное и качественное расширение словаря глаголов и активизация способности употребления глагольной лексики в связных высказываниях. Рекомендации по отбору содержания, методов и приемов работы в рамках данных направлений целесообразно конкретизировать для детей разного уровня сформированности глагольной лексики: недостаточного, низкого и очень низкого. Специфика работы в зависимости от уровня заключается в том, что задания (речевой материал) для каждой группы детей различаются по объему, коммуникативной частотности, семантической сложности предлагаемой глагольной лексики, а также степени самостоятельности речевых высказываний дошкольников.

Представим конкретнее примеры дифференциации работы по увеличению объема глагольного словаря (расширение, уточнение, активизация).

Для дошкольников с недостаточным уровнем сформированности: задания предполагают большую самостоятельность речевой продукции (инструкция «назови, придумай действие»). В предлагаемых заданиях дети вставляют нужное слово в предложение, подбирают соответствующий глагол к предложенному существительному (фонарь что делает……, кошка…, дождь….), тренируются в образовании глаголов с приставками.

Для дошкольников с низким уровнем сформированности: задания предполагают меньшую самостоятельность детей (вместо «назови слово» – «закончи предложение», «найди и исправь ошибку в предложении»). Речевой материал предполагает отработку частотных глаголов, обозначающих различные бытовые действия, широко используемые в коммуникативных ситуациях (удивляться, испугаться, радоваться, клеить, мастерить и пр.)

Для дошкольников с очень низким уровнем: при выполнении заданий дети ориентируются на речевой образец педагога – применяется сопряженное и отраженное проговаривание; задания должны способствовать закреплению в речи самых частотных глаголов, обозначающих бытовые действия и способы передвижения (чистить, надевать, стирать, поливать, ползать, прыгать, скакать).

Представим конкретнее примеры дифференциации работы активизации возможностей употребления глагольной лексики в связной речи

Для дошкольников с недостаточным уровнем сформированности: при обучении пересказу и рассказыванию используются мнемотаблицы и схемы, которые содержат в себе определенную информацию в виде символов или

рисунков. Рекомендуем упражнять детей в умении вычленять глагол в каждом предложении, актуализировать его значение и придумывать символ, способный передать смысл слова.

Для дошкольников с низким уровнем сформированности: в обучении детей пересказу и рассказыванию применяются схемы предложений (кубики, камешки, кружочки, полоски разной длины), которые позволяют предупредить ошибки в пересказе, связанные с пропусками глаголов исходного текста. Рекомендуется обращать внимание на слова-действия: как они обозначаются, сколько их, в какой последовательности расположены.

Для дошкольников с очень низким уровнем: работа по развитию связной речи начинается с обучения и закрепления навыка построения сложных предложений с наглядной опорой. После этого можно тренировать детей в умении воспроизводить пересказ, рассказ по демонстрируемому действию.

Таким образом, максимальная персонификация средств работы и речевого материал может повысить ее эффективность и активизировать использование глаголов в собственной речи дошкольников и, соответственно, улучшить их коммуникативную компетентность.

Библиографический список

1. Бабина Г. В., Белобородова Е. В., Любимова М. М. Категоризация глагольной лексики в процессе ее усвоения дошкольниками с общим недоразвитием речи // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. 2014. № 4 (14). URL: https://inlnk.ru/Mjz0Qd (дата обращения: 06.09.2024).
2. Брюховских Л. А., Козырева О. А. Лексическое развитие ребёнка в онтогенезе // Современная наука. Актуальные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: https://inlnk.ru/DBz2QM (дата обращения: 02.09.2024).
3. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: КнигоМир, 2011. 320 с.
4. Инденбаум Е. Л., Мурашова И. Ю. Экспресс-диагностика психоречевого развития дошкольников в подготовительной группе// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2021. № 7. С. 62–72.
5. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб. : СОЮЗ, 2002. 160 с.
6. Ушакова О. С. Развитие речи детей 5–7 лет. М. : ТЦ Сфера, 2014. 272 с.

УДК 376

О. В. Титова

Кандидат педагогических наук, доцент, Институт психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, г. Москва, oksanatito@yandex.ru

O. V. Titova

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, oksanatito@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА НА ОСНОВНОМ УРОВНЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрены современные подходы к организации и реализации образования обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата на основном уровне образования с учетом их образовательных потребностей в соответствии с Федеральной адаптированной образовательной программой основного общего образования.

Ключевые слова: Федеральная адаптированная программа; основной уровень образования; обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

MODERN APPROACHES TO GENERAL EDUCATION FOR STUDENTS WITH LOCOMOTOR DISORDERS

The article examines modern approaches to the organization and implementation of general education for students with locomotor disorders taking into account their educational needs in accordance with the Federal adapted educational program of general education.

Keywords: Federal adapted program; general education; students with locomotor disorders.

Современная система образования в нашей стране предполагает обучение и воспитание всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями. К этой группе относятся дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА). Образование детей данной нозологической группы осуществляется на основе Федеральных адаптированных образовательных программ, разработанных для разных уровней образования (дошкольного, начального и основного). В данной статье нами будет рассмотрена специфика обучения школьников с НОДА на основном уровне образования.

Реализация образовательного процесса для обучающихся с НОДА основывается на Приказе Минпросвещения России от 24.11.2022 г. № 1025 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [3]. Данная программа включает в себя разделы, в которых содержится информация о подходах и принципах реализации образовательного процесса для разных категорий обучающихся, в том числе и для обучающихся с НОДА. Адаптированная программа предполага-

ет два варианта образовательных программ для обучающихся с НОДА: вариант 6. 1 и вариант 6. 2.

При выборе варианта программы 6. 1 или 6. 2 на основном уровне образования необходимо основываться на результатах начального образования. Если они соответствуют варианту адаптированной программы, определенной ПМПК в начале школьного обучения, то необходимо продолжать образование по этому варианту и в средних классах. Если же психолого-педагогический консилиум не удовлетворен результатами образования на начальном этапе, и они не соответствуют требованиям ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, то необходимо повторно пройти ПМПК для изменения варианта программы (это может происходить как в сторону повышения уровня программы, так и в сторону снижения) с учетом согласия родителей обучающегося с НОДА.

Продолжительность обучения по варианту 6. 1 соответствует ФГОС ООО и составляет 5 лет [4]. Вариант 6. 2 осваивается обучающимися в течение 6-ти лет. Федеральная адаптированная программа может реализоваться в разных типах образовательных организаций. Это может быть инклюзивная образовательная организация, отдельная образовательная организация, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы, специальные классы для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Возникает вопрос, на какие показатели развития обучающихся с НОДА, ориентируются специалисты, определяющие вариант программы. Таковыми для варианта 6. 1 являются:

– нормативное интеллектуальное развитие;

– отсутствие выраженных сопутствующих нарушений (зрения, слуха).

Степень двигательных нарушений не рассматривается в качестве показателя, определяющего вариант образовательной программы. Их выраженность может различаться от легкой степени (подросток передвигается самостоятельно) до тяжелой (передвигается на коляске). Развитие устной речи также может быть вариативным: от легких до выраженных нарушений звукопроизношения [1].

Таким образом, основным дефицитом для обучающихся с НОДА по варианту 6. 1 являются двигательные нарушения разной степени выраженности.

Для обучающихся с НОДА по варианту 6. 1 характерны следующие особые образовательные потребности:

– использование специальных средств обучения (специализированных компьютерных и ассистивных технологий при наличии нарушения манипулятивных функций, голосовых синтезаторов речи при выраженных нарушениях устной речи);

– обязательное проведение коррекционной работы психолога, логопеда, помощь тьютора или ассистента при необходимости;

– максимальная индивидуализация образовательного процесса;

– реализация физического воспитания по программе «Адаптивная физкультура»;

– специальная организация пространственной и временной образовательной среды в любой образовательной организации, где находятся дети с НОДА. [2]

Показателями психологического развития обучающихся с НОДА, обусловливающие необходимость обучения по варианту 6. 2 являются:

– парциальные нарушения ВПФ;

– эмоционально-волевая незрелость;

– слабость регуляции произвольной деятельности;

– наличие сопутствующих нарушений зрения или (и) слуха;

– двигательное развитие – от легких до тяжелых проявлений нарушений;

– развитие устной речи может быть вариативным: от легких до выраженных нарушений звукопроизношения [1].

Можно выделить следующие особые образовательные потребности обучающихся с НОДА по варианту 6. 2:

– наличие сопутствующих нарушений, определяющие трудности переноса сформированных знаний и умений в новые жизненные ситуации;

– потребность в развитии и совершенствовании коммуникативных возможностей с применением средств вербальной и невербальной коммуникации, в том числе средств дополнительной и альтернативной коммуникации;

– потребность в создании специальной образовательной среды с учетом ее пространственной и временной организации на основе использования двигательного и охранительного педагогического режимов;

– потребность в использовании алгоритмов выполнения разных видов заданий для конкретизации действий при самостоятельной работе;

– потребность в реализации программы коррекционной работы психолога, логопеда, помощь тьютора или ассистента при необходимости;

– потребность в реализации физического воспитания по программе «Адаптивная физкультура»;

– потребность в расширении образовательного пространства организации за счет внешних средовых ресурсов.

Исходя из образовательных потребностей обучающихся с НОДА, необходимо создавать специальные условия получения основного общего образования. В первую очередь – это создание безбарьерной среды. Должна быть обеспечена архитектурная доступность образовательного пространства, оборудовано рабочее место в классе, исходя из нужд каждого обучающегося с НОДА. Должны быть предусмотрены технические средства индивидуального пользования, предоставлены ассистивные технологии, исходя из индивидуального запроса обучающегося с НОДА. Для обучающихся с

выраженным ограничением способности к передвижению и самообслуживанию необходимо сопровождение ассистентом (помощником) [2]. В ряде случаев, особенно если отмечаются выраженные моторные и речевые трудности, необходимо тьюторское сопровождение. Тьютор может быть назначен как психолого-медико-педагогической комиссией, так психолого-педагогическим консилиумом образовательной организации.

При получении основного общего образования обучающиеся данной категории также нуждаются в создании учебно-методических условий, таких как:

– коррекционная направленность образовательного процесса;

– индивидуальная коррекционная работа специалистов психолого-педагогического сопровождения (логопеда, психолога);

– дифференциация и индивидуализация образования с учетом особых образовательных потребностей и особенностей нарушенного развития обучающихся с НОДА;

– применение современных образовательных технологий, включая цифровые информационные и компьютерные технологии, учитывающих двигательные возможности обучающихся, для повышения качества получаемого образования;

–достижение образовательных результатов, которые будут способствовать формированию жизненных компетенций обучающихся с НОДА;

– дозирование интеллектуальных нагрузок (возможно сокращение объема учебного материала);

– планирование смены видов деятельности с целью профилактики утомляемости;

– обеспечение здоровьесберегающих технологий (оздоровительный и охранительный педагогический режим, ортопедический режим, оптимальный режим учебных нагрузок, профилактика нарушений физического и психического здоровья, контроль соответствия санитарно-гигиеническим нормам и правилам);

– сочетание образования обучающихся с НОДА с реабилитационными медицинскими мероприятиями, которые они могут получать в поликлиниках, реабилитационных центрах;

– использование гибридных форм обучения;

– включение родителей в реализацию ФАООП ООО НОДА.

В Федеральной адаптированной программе представлены учебные планы для вариантов 6. 1 и 6. 2, рассчитанные на пятидневную учебную неделю. Учебные планы имеют отличая по распределению количества часов на каждую предметную область. Учебный недельный план варианта 6. 2 составляет меньшее количество часов по сравнению с вариантом 6. 1., что обусловлено требованиями СанПиН.

Предмет «Физическая культура» заменяется на «Адаптивную физическую культуру» (АФК) на протяжении всего периода получения основного

общего образования. В процессе уроков АФК решаются задачи по реабилитации (абилитации) обучающихся с НОДА и инвалидностью с использованием методов физической культуры и спорта. Не допускается полностью заменять уроки по АФК изучением теоретического материала и написанием рефератов, созданием проектов и т. п. видами деятельности. Реализовывать данный предмет могут только специалисты по адаптивной физкультуре. При необходимости можно воспользоваться ресурсами сетевого взаимодействия.

В адаптированной программе для обучающихся с НОДА определены личностные, метапредметные и предметные результаты по всем предметным областям, учебным предметам. В основу достижения планируемых результатов обучающихся с НОДА положен уровневый подход: определяется актуальный уровень их развития и зона ближайших достижений. Это позволяет выстраивать индивидуальный образовательный маршрут обучающихся, определять их динамическую картину развития, стимулировать обучающихся с НОДА к наиболее высоким результатам освоения основной общей образовательной программы.

При реализации варианта программы 6. 1 обучающиеся с НОДА могут осваивать программу как на базовом уровне, так и на повышенном уровне. Последнее возможно и по отдельным предметам, и по всем предметам. Это зависит от индивидуальных особенностей обучающихся, которые необходимо учитывать в образовательном процессе.

При реализации варианта программы 6. 2 задача педагогов – обеспечить достижение планируемых результатов минимум на базовом уровне всем обучающимся, а на повышенном уровне – только тем, для кого это является возможным.

При оценивании планируемых результатов образования обучающихся с НОДА необходимо учитывать такие индивидуальные особенности их развития, как уровень развития общей моторики и моторики рук, уровень владения устной экспрессивной речью, уровень развития работоспособности на уроке (истощаемость центральной нервной системы). Исходя из этого педагог использует для обучающихся индивидуальные формы проверки предметных результатов освоения образовательной программы по всем предметным областям.

Если у обучающегося снижена работоспособность, отмечается грубое нарушение моторики рук, то необходимо увеличение времени для выполнения практических, самостоятельных и контрольных работ. При необходимости вместо традиционной формы контрольных и самостоятельных работ может проводиться компьютерное тестирование с использованием программного обеспечения для ведения персонифицированного учета учебных достижений обучающихся.

При наличии у обучающегося объективных ограничений, связанных с низким качеством устной экспрессивной речи, контроль в форме устного

опроса должен быть заменен на письменные проверочные работы в разных доступных формах [3].

Личностные результаты достижения должны максимально обеспечить социализацию обучающихся с НОДА с учетом их образовательных потребностей, формируя у них индивидуально-личностные качества и социальные (жизненные) компетенции. Личностные результаты напрямую связаны не только с предметными результатами, но и с результатами реализации программ коррекционной работы.

При оценке личностных результатов необходимо обратить внимание на развитие индивидуально-личностных качеств обучающихся и на развитие их социальных (жизненных) компетенций, так как двигательная и социальная депривация, не всегда правильное семейное воспитание обучающихся данной категории оказывают неблагоприятное воздействие на формирование их личности.

Библиографический список

1. Абкович А. Я., Титова О. В. Специфика реализации программ основного общего образования для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2020. № 8. С. 48–56.
2. Организационнометодические условия получения основного образования обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата / О. Г. Приходько, И. Ю. Левченко, А. А. Гусейнова, О. В. Титова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2019. № 8. С. 34–40.
3. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1025. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486957/?ysclid = m1b1vp08z245415845 (дата обращения: 20.09.2024).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid = m1b1sb8epy79657801 (дата обращения: 20.09.2024).

УДК 159.9

Л. В. Токарская

Доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, кандидат психологических наук, доцент, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, liydmil@mail.ru

П. И. Заплатина

Студент, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, liydmil@mail.ru

L. V. Tokarskaya

Associate Professor at the Department of Developmental and Educational Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, liydmil@mail.ru

P. I. Zaplatina

Student, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, liydmil@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Работа посвящена изучению уровня культурного интеллекта и отношения к инвалидности у подростков с нарушениями слуха. Исследование проводилось на выборке из 15 слабослышащих подростков и 37 подростков, не имеющих особенностей развития. Методики: шкала культурного интеллекта (K. Earley & S. Ang; Русская версия адаптирована Г. У. Солдатовой, 2018 г.); шкала отношения к инвалидности, адаптированная на российской выборке (М. О. Романова, Е. А. Кожан и коллеги, 2022); авторская биографическая анкета. В теоретической части работы выделены отличительные признаки, позволяющие отнести сообщество глухих к отдельной социальной группе. Результаты сравнительного исследования уровня культурного интеллекта слабослышащих подростков и подростков, не имеющих особенностей развития показали отсутствие значимых различий, что может подтверждать теоретические представления о том, что лица с нарушениями слуха воспринимают себя как нестигматизированную группу, не отмечая своих отличий.

Ключевые слова: культурный интеллект; подростки; нарушения слуха; отношение к инвалидности.

STUDYING THE CULTURAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

The work is devoted to studying the level of cultural intelligence and attitudes towards disability in adolescents with hearing impairments. The study was conducted on a sample of 15 hearing-impaired adolescents and 37 adolescents without developmental disabilities. Methods: cultural intelligence scale (K. Earley & S. Ang; Russian version adapted by G. U. Soldatova, 2018); scale of attitudes towards disability in adaptation on a Russian sample (M. O. Romanova, E. A. Kozhan and colleagues, 2022); author's biographical questionnaire. The work highlights distinctive features that make it possible to classify the deaf community as a separate social group. The results of a comparative study of the level of cultural intelligence of hearing-impaired adolescents and adolescents without developmental disabilities showed the absence of significant differences, which may confirm the theoretical ideas that individuals with hearing impairment perceive themselves as a non-stigmatized group.

Keywords: cultural intelligence; adolescents; hearing impairment; attitude towards disability.

Актуальность. Нарушение слуха является особой, «скрытой» формой инвалидности, которая не видна сразу, в особенности, если человек не использует слуховой аппарат. Зачастую это приводит к формированию большого количества мифов и заблуждений, которые затем перерастают в стереотипы и ведут к недопониманию, лишь увеличивая и делая более явным разрыв между «миром слышащих» и «миром глухих». Что, в свою очередь, приводит к дискриминации со стороны слышащих, которая в основном выражается в ущемлении трудовых, языковых прав и навешивании различных ярлыков, безусловно, влияющих на жизнь глухих в социуме [2].

В настоящее время разработано большое количество моделей, рассматривающих инвалидность с точки зрения биологических, медицинских, социальных и культурных аспектов. В рамках данного исследования именно культурная концепция понимается нами как ключевая, поскольку согласно ей, все люди, считающие себя лицами с инвалидностью, принадлежат к уникальной группе [2], так, глухота рассматривается не как инвалидность, а как она из социально-демографических характеристик человека.

Методология. Важнейшим критерием определения глухих в отдельную, особую группу является наличие собственного, кардинально отличающегося от других языка, признание лингвистами которого сыграло большую роль в появлении культурной модели. В 1960 г. был опубликован доклад У. Стоуки под названием «Структура жестового языка» (Stokoe, 1960), что стало ключевым событием, подготовившим почву для изменений. Стоит отметить то, что наличие своего особенного языка имеет настолько важное значение, что любая угроза его использованию рассматривается как потенциальная угроза эффективности культуры глухих в целом. Так, рост популярности кохлеарной имплантации и одобрение медицинскими работниками проведения данной операции детям вызвало достаточно сильную реакцию со стороны Национальной ассоциации глухих (NAD). В 1990 г. ассоциация опубликовала документ, в котором говорилось о том, что кохлеарная имплантация «отрезает» глухих детей и их родителей от культуры глухих. Также использование импланта может задержать принятие семьей факта глухоты ребенка и, как следствие, освоение им жестовой коммуникации, что в итоге окажет негативное влияние на будущее качество жизни ребенка. Так, использование языка жестов означает принадлежность к группе, языковому меньшинству. Он рассматривается как выражение ценностей, передаваемых людьми из поколения в поколение, и представляет собой наследие, проявление культурной идентичности [9; 12].

Весьма любопытным и значимым является тот факт, что в англоязычной литературе существует разделение понятий «Deaf», имеющее написание с большой буквы и «deaf» с маленькой, что в русском языке не находит отражения. Сторонники культурной концепции, как правило, в написании придерживаются именно первого варианта, так как заглавная «D» отражает принадлежность глухих к одной группе, или, можно сказать, «нации». Объ-

яснение этому заключается в том, что в английском языке названия национальностей принято писать именно с большой буквы, в русском же языке такие правила отсутствуют. С этой точки зрения глухой с заглавной «D» потенциально является человеком, принадлежавшим к особой группе, имеющей богатое культурное наследие [2; 12].

Тема отношения к глухоте как к инвалидности или все же как к культуре предполагает наличие множества различных мнений. Так, участники движения за права инвалидов, а также и некоторые лидеры сообщества глухих считают, что глухота является инвалидностью в любом случае: не учитывая ее степени и возраста «появления». В рамках данного мнения был выдвинут аргумент о том, что все меньшинства, подвергающиеся дискриминации по тому или иному признаку, например, афроамериканцы, откажутся от операции по устранению их отличительной черты, чего нельзя сказать о лицах с инвалидностью [13]. Согласно этому утверждению, глухие имеют больше общего с другими категориями лиц с инвалидностью, нежели с группами, сформированными по расовому или половому признаку. Однако эта позиция встречает и контраргументы, в частности как показывают результаты опроса, проведенного среди глухих взрослых в США, в ходе которого участникам был задан вопрос о том, хотели бы они сделать операцию по имплантации, чтобы обрести способность слышать. При этом более 80 % респондентов отказались от такой возможности. Также, когда журнал под названием «Deaf life» задал этот вопрос своим подписчикам, 87 % респондентов ответили, что вовсе не считают себя инвалидами.

В целом глухие люди не придают особого значения медицинскому обслуживанию, услугам по реабилитации или личной помощи, а также не испытывают сильного беспокойства по поводу автономной жизни. Своими приоритетами они схожи скорее с другими языковыми меньшинствами: в культурном плане глухие выступают за принятие, признание своего языка и более широкое его использование в школах, на рабочих местах, а также на общественных мероприятиях.

Таким образом, различия между людьми с другими причинами инвалидности и глухими, относящими себя к особой культуре, становятся все более очевидными. В то время, как первые ориентированы на независимость и склонны собираться преимущественно на политические акции, вторые особо ценят взаимозависимость, единение и традиционно встречаются в первую очередь для общения. Еще одним крайне важным фактом является то, что, например, в США в 90 % случаев глухие стремятся создать семью и вступить в брак также с глухими, и это один из самых высоких показателей эндогамных браков среди всех этнических групп [16]. Многие глухие, как и другие представители культурных и языковых меньшинств, надеются иметь глухих детей и рассматривают рождение каждого глухого ребенка как драгоценный дар [13].

Так, вокруг глухих людей постепенно была сформирована отдельная культура, позволяющая гордиться своим положением, а также признавать жизнь с нарушениями слуха, не считать ее трагичной или обесцененной, что является основой для установления и реализации прав инвалидов [8; 10]. Крайне важным в рассмотрении глухоты как культуры является то, что данная модель позволяет человеку отделять себя от концепции ненормальности и инвалидности и воспринимать глухоту не как утрату, а как особый взгляд на мир [12].

Суммируя все вышесказанное, а также опираясь на литературу по этнопсихологии, можно выделить отличительные признаки, на которых базируется определение сообщества глухих как отдельной социальной группы.

Во-первых, глухие представляют собой общность, имеющую довольно четкие границы, отделяющие их от «мира слышащих». К ним относится сам факт наличия глухоты, а также особый язык, который, в отличие от всех существующих языков не основан на звуке. Данная особенность имеет огромную ценность для культуры глухих, а также проводит черту между ними и слышащим обществом. Также язык предполагает наличие разнообразных способов знакомства, приветствия и прощания, особенностей чередования собеседников в разговоре, а также вариантов неформального, делового, вежливого и других видов общения.

Второй критерий выражается в наличии у членов группы веской причины находиться в ней. Действительно, глухие идентифицируют себя с ней, проявляя сильную лояльность. Это не является чем-то необычным, так как сообщество глухих предоставляет своим членам то, чего они иногда не могут получить у себя дома: простое общение, благоприятное окружение и, порой, даже в определенной степени заменяют семью. Данный факт может являться одной из причин упомянутого стремления глухих к эндогамным бракам.

В качестве *третьего* критерия выступает сходство условий, событий жизни и их последствий, которые участники разделяют между собой. Мир глухих имеет богатую историю, к которой члены группы проявляют особый интерес, поскольку именно чувство общей истории объединяет поколения, сменяющие друг друга. В контексте данного пункта также есть смысл говорить и о «земле предков». Только в культуре глухих она иная: «земля», к которой глухие испытывают привязанность, представляет собой школы-интернаты, в которых они учились. Глухие часто посещают свои школы, а иногда и вовсе возвращаются в них преподавать, чтобы внести свой вклад в культуру и ее передачу другим. Во многих учебниках, освещающих вопросы сурдопсихологии и сурдопедагогики, отдельное место отводится представлению информации о знаменитых глухих людях.

Четвертым критерием является длительность существования группы, достаточная не только для того, чтобы возник свой специфический язык, но и для формирования особых традиций, представлений, ценностей и т. д.

Фундаментальная ценность мира глухих – это верность культуре, которая, в свою очередь, выражается в признании своей тесной связи с миром глухих, в эндогамном браке, в стремлении вносить свой вклад в группу и признавать ее важность, в бережном отношении к языку, а также в содействии распространению среди глухих культурно значимой информации. Говоря об искусстве в отношении культуры глухих, следует упомянуть: искусство повествования на языке жестов, рассказывание историй, ораторское мастерство, юмор, небылицы, игры слов, пантомима и, что удивительно, поэзия. Нельзя также забывать и о театральном и изобразительном искусстве.

Пятый фактор – наличие социальной структуры. Здесь в качестве примера можно рассмотреть сообщество глухих в Америке. У глухих существует множество различных организаций: спортивные, общественные, политические, литературные, религиозные и многие другие. Также, у них, как и во многих этнических группах, есть свои харизматичные лидеры, которые, как считается, воплощают уникальные характеристики всей группы.

Шестой критерий представляет собой наличие органов координации групповой жизнедеятельности. Действительно, сообщество глухих имеет лидеров, которые, как правило, способны представлять и защищать интересы группы в целом, принимая участие в решении важных вопросов как внутри группы, так и вовне. Еще одним подтверждением данного факта является то, что, в соответствии с действующими правилами, решения также принимаются путем консенсуса, а не индивидуально.

Седьмым фактором является осознание участниками своей принадлежности к группе. Одним из самых явных подтверждений этому, на наш взгляд, является наличие общего названия группы. Члены данной группы имеют общее собирательное название, или имя, на языке жестов, которым они себя называют. Согласно английской расшифровке составного знака, это «Глухой мир».

Последний пункт основывается на признании общности как группы ее социальным окружением. Конечно, пока понимание глухоты как культуры еще недостаточно распространено, на сегодняшний день далеко не все согласны уйти от ярлыка инвалидности, отказавшись от привычного всем уклада, однако появление и развитие культурной концепции уже делает это не невозможным. Существование разных взглядов на глухоту является важным критерием, позволяющим взглянуть на них, как на особую группу, имеющую собственные интересы и готовую их защищать [4; 14].

Еще одним критерием может стать высказанное Ф. С. Исмагиловой предположение о том, что взаимодействие между людьми с ОВЗ и людьми без инвалидности напоминает межкультурное взаимодействие [7]. А, изучение и развитие культурного интеллекта позволит повысить эффективность такого взаимодействия. Что в конечном счете будет способствовать улучшению положения сообщества глухих в мире слышащих и снизит дискриминационные тенденции.

В контексте инвалидности, как особой культуры, значимое место занимает такое явление, как культурный интеллект. Культурный интеллект (cultural intelligence or cultural quotient – CQ) включает в себя способность адаптироваться и успешно функционировать в культурно разнообразной среде, а также идентифицировать, оценивать и относиться с уважением к культурным различиям [11].

Важно отметить, что культурный интеллект не только отражает хорошее понимание людьми иных культур, но также влияет на их мотивацию и способность адаптироваться и приспосабливаться к любым межкультурным столкновениям, даже в чужой среде [15].

Люди с высоким CQ умеют корректировать свои мыслительные схемы и привычки, чтобы продемонстрировать осведомленность и понимание культурных различий [11]. Они особенно терпимы к культурным различиям и с меньшей вероятностью будут делать неточные и поверхностные суждения в ходе межкультурных взаимодействий. Кроме того, люди с высоким культурным интеллектом осознают культурное разнообразие, что позволяет им видеть и ценить как чужие, так и свои собственные уникальные характеристики [11]. Такие люди, как правило, избегают стереотипов и социальной категоризации, основанной на поверхностных культурных характеристиках, в межкультурных взаимодействиях [6].

Культурный интеллект рассматривается как многомерное образование, неограниченное исключительно когнитивной сферой. Так, К. Эрли и С. Анг предложили четырехфакторную модель культурного интеллекта, в которой выделили четыре базовых компонента: метакогнитивный, когнитивный, мотивационный и поведенческий [1; 5]. Эти компоненты, в свою очередь, обозначены как побуждение, знание, стратегия и действие соответственно [5].

При этом метакогнитивный компонент отвечает за способность человека выстраивать стратегии, которые позволяют вырабатывать особые правила социального взаимодействия в новых культурных условиях, путем переработки уже имеющейся информации, а также адаптировать и подстраивать стратегии поведения к актуальным культурным особенностям [1; 5]. Когнитивный компонент отражает общие и контекстные знания о культуре, полученные либо эмпирически, либо в процессе обучения: нормы и правила разных стран и культур, культурные особенности. Иными словами, он является показателем уровня индивидуального знания культуры, культурной среды, осознания себя как субъекта, включенного в культурный контекст среды [1; 5].

Мотивационный компонент представляет способность и желание индивида направлять внимание и энергию на изучение культуры и функционирование в культурно изменяющихся условиях [1; 5]. А поведенческий – включает в себя способность осуществлять соответствующие вербальные и невербальные действия при коммуникации с людьми, принадлежащим к разным культурам. Данный компонент позволяет человеку быть гибким в

поведении, а также обеспечивает возможность этой гибкости научиться [1; 5].

При этом ценности и ожидания, заложенные в подростковом возрасте, играют важную роль в определении будущей траектории взрослой жизни [17], что дает нам возможность предположить, что повышение уровня культурного интеллекта еще в этот период может во многом повлиять на успешность дальнейшей жизни этих людей.

Методы. Данная работа была направлена на изучение уровня культурного интеллекта у подростков с нарушениями слуха.

Исследование осуществлялось на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа № 13, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» и Муниципального автономного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 92.

Методики: шкала культурного интеллекта (K. Earley & S. Ang; Русская версия адаптирована Г. У. Солдатовой, 2018 г.) [3]; шкала отношения к инвалидности (Power, Green and colleagues, 2010) в ее адаптации на российской выборке (М. О. Романова, Е. А. Кожан и коллеги, 2022); авторская биографическая анкета для уравнивания испытуемых по социально-экономическому статусу.

Всего в исследовании приняли участие 52 человека. Из них 15 – обучающиеся ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 13», имеющие нарушения слуха, в возрасте 14–18 лет. Средний возраст этих обучающихся составил 15,6 лет. Среди них 4 мальчика (27 %) и 11 девочек (73 %). Все дети имели кохлеарные импланты, интеллектуальные нарушения отсутствовали.

Группу сравнения составили 37 респондентов – обучающиеся МАОУ СОШ № 92, не имеющие нарушений слуха и каких-либо других особенностей развития, в возрасте 13–14 лет. Их средний возраст составил 13,4 лет. Среди респондентов 18 мальчиков (49 %) и 19 девочек (51 %). Исследование проводилось в одинаковых параллелях школ, однако обучающиеся с нарушением слуха оказались несколько старше, обучаясь в таких же классах.

Все респонденты отреагировали на исследование положительно. При этом подросткам с нарушениями слуха уточнялся термин «культура» и его содержание. Но они были более собраны, готовы помочь и крайне внимательно заполняли опросники. Однако шкала культурного интеллекта оказалась сложна для их понимания.

Респондентам, не имеющим нарушений слуха пояснений, не потребовалось, однако они отнеслись к исследованию не слишком серьезно, некоторые обсуждали вопросы с товарищами, шутили.

Дискуссия. Результаты исследования по шкале культурного интеллекта среди детей, не имеющих нарушений слуха, показали, что около 18,9 % обучающихся имеют очень низкий уровень его развития, 8,1 % – низкий, 54,1 % – средний, 13,5 % – высокий и 5,4 % – очень высокий.

Среднее значение общего уровня культурного интеллекта среди обучающихся, не имеющих нарушений слуха – 84, что соответствует категории «средний уровень CQ».

Среди обучающихся с нарушениями слуха результаты представлены следующим образом: очень низких и очень высоких результатов по показателю «уровень культурного интеллекта» представлено не было. При этом наибольшее количество (73,3 %) слабослышащих детей имеет средний уровень культурного интеллекта и одинаковое количество (по 13,3 %) – низкий и высокий.

Среднее значение общего уровня культурного интеллекта среди обучающихся с нарушениями слуха – 86, что также соответствует категории «средний уровень CQ».

Средние баллы по компонентам культурного интеллекта представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние баллы по компонентам культурного интеллекта среди слабослышаших обучающихся (НС) и подростков с сохранным слухом (СС)

Компонент CQ	Средний балл (НС)	Средний балл (СС)
Метакогнитивный	17	17
Когнитивный	25	24
Мотивационный	21	21
Поведенческий	22	21

Таким образом, каждый компонент CQ выражен в равной мере в обеих группах респондентов.

Тем не менее для межгруппового сравнения средних значений полученных результатов использовался критерий Стьюдента (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение средних значений признаков с помощью критерия Стьюдента

	t-критерий	p-value	Сравнение средних значений
Метакогнитивный	-0,122	0,903	Равны
Когнитивный	-0,583	0,562	Равны
Мотивационный	0,248	0,806	Равны
Поведенческий	-0,714	0,478	Равны
Общий уровень	-0,300	0,765	Равны

Средние значения всех признаков оказались равны, и статистически значимых межгрупповых различий общего уровня культурного интеллекта и его компонентов среди детей с нарушениями слуха и без выявлено не было. Однако необходимо отметить различия касающиеся отсутствия среди слабослышащих подростков лиц с очень низкими и очень высокими показателями, что может требовать дальнейших изысканий.

Далее была проведена оценка отношения к инвалидности в обеих группах испытуемых. Средние значения по шкалам представлены в табл. 3.

Таблица 3

Средние значения шкал отношения к инвалидности среди обучающихся нарушениями слуха (НС) и подростками с сохранным слухом (СС)

Шкалы	Среднее значение (НС)	Среднее значение (СС)
Возможности	21	19
Дискриминация	11	12
Приобретения	14	14

Данные результаты указывают на то, что школьники, не имеющие нарушений слуха, несмотря на наличие предрассудков об инвалидности, убеждены в том, что люди с ОВЗ способны преодолевать возникающие перед ними препятствия и добиваться большего. Также, по мнению обучающихся, инвалидность предполагает своего рода «закаливание» характера, духовное развитие, повышенную целеустремленность и большую силу воли.

Полученные данные говорят о том, что у обучающихся с нарушениями слуха практически в равной степени выражены предрассудки об инвалидности и убежденность в том, что ее наличие негативно влияет на возможности таких людей. Однако, по мнению школьников, инвалидность, безусловно, помогает людям обрести что-то большее, будь то мудрость, закаливание характера или духовное обогащение.

Межгрупповое сравнение средних значений полученных результатов проводилось с помощью критерия Стьюдента (табл. 4).

Таблица 4

Сравнение средних значений признаков с помощью критерия Стьюдента

	t-критерий	p-value	Сравнение средних значений
Возможности	-1,190	0,239	Равны
Дискриминация	0,363	0,718	Равны
Приобретения	-0,498	0,620	Равны

Статистически значимых различий между группами по показателю «отношением к инвалидности» выявлено не было.

В целом необходимо отметить, что чем выше уровень CQ обучающихся с нарушениями слуха, тем больше они способны эффективно взаимодействовать с людьми в целом, в том числе и с людьми, которые могут каким-либо образом отличаться от них самих, например, отсутствием нарушений слуха.

Также было выявлено, что, когнитивный компонент культурного интеллекта коррелирует со шкалой «Приобретения» по методике отношения к инвалидности. Так, чем больше человек осведомлен об особенностях других культур (т. е. людях, отличающихся от него), тем более он склонен к суждениям о том, что инвалидность далеко не всегда лишает человека чего-либо, но и позволяет приобрести что-то большее, чем имеет обычный человек, вплоть до некоторой героизации этих людей.

Таким образом, анализ литературы по теме дал возможность уточнить ключевые показатели, позволяющие относить лиц с нарушениями слуха к

особой культурной группе. Однако проведенное эмпирическое исследование не показало выраженных различий по уровню культурного интеллекта и отношению к инвалидности в двух группах респондентов, что, возможно, и подтверждает представление исследователей о том, что отнесение себя к особой культурной группе позволяет лицам с нарушениями слуха не ощущать своей инвалидности и инаковости.

К перспективам исследования можно отнести, в первую очередь, расширение выборки, увеличение количества использованных методик для уточнения гипотез, а также уточнение уровня культурного интеллекта у тотально глухих респондентов.

Библиографический список

1. Беловол Е. В., Шкварило К. А., Хворова Е. М. Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 5–14.
2. Варинова О. А. Особенности описания социального сообщества глухих людей // Теория и практика общественного развития. 2020. № 7 (149). С. 44–48.
3. Апробация русскоязычной версии расширенной шкалы культурного интеллекта / Г. У. Солдатова [и др.] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15, № 3. С. 510–526.
4. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М. : Ин-т психологии РАН : Акад. проект, 1999. 320 с.
5. Чигарькова С., Солдатова Г. У. Культурный интеллект как социально-психологический феномен: обзор концепции // Национальный психологический журнал. 2018. № 4 (32). С. 27–38.
6. Alexandra V., Ehrhart K. H., Randel A. E. Cultural intelligence, perceived inclusion, and cultural diversity in workgroups // Personality and Individual Differences. 2021. TVol. 168. P. 11.
7. Barannikov K. V. et al. Changing the Paradigm of Inclusion: How Blind People Could Help People without Disabilities to Acquire New Competences //Changing Societies & Personalities. 2021. Vol. 5, Iss. 4. 2021. P. 581–599.
8. Brown S. What is disability culture? //Disability studies quarterly. 2002. Vol. 22, N 2.
9. Christiansen J. B., Leigh I. Cochlear implants in children: Ethics and choices. Gallaudet University Press, 2002. P. 360.
10. Darrow A. A. Culturally responsive teaching: Understanding disability culture // General Music Today. 2013. Vol. 26, N 3. P. 32–34.
11. Earley P. C., Ang S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. 2003. P. 379.
12. Jones M. Deafness as culture: A psychosocial perspective // Disability studies quarterly. 2002. Vol. 22, N 2.
13. Lane H. Constructions of deafness // Disability & Society. 1995. Vol. 10, N 2. P. 171–190.
14. Lane H. Ethnicity, ethics, and the deaf-world //Journal of deaf studies and deaf education. 2005. Vol. 10, N 3. P. 291–310.
15. Ratasuk A., Charoensukmongkol P. Does cultural intelligence promote cross-cultural teams' knowledge sharing and innovation in the restaurant business? // Asia-Pacific Journal of Business Administration. 2020. Vol. 12, N 2. P. 183–203.
16. Schein J. D. At home among strangers: exploring the deaf community in the United States. Washington, DC : Gallaudet University Press, 1989. 264 p.
17. Shandra C. L. Life-course transitions among adolescents with and without disabilities: A longitudinal examination of expectations and outcomes // International Journal of Sociology. 2011. Vol. 41, N 1. P. 67–86.

УДК 376.112.4:37.048

Л. О. Шаповаленко

Директор, Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения, г. Красноярск, leoshap82@mail.ru

L. O. Shapovalenko

Headmaster, Regional Psychological, Medical and Social Support Center, Krasnoyarsk, leoshap82@mail.ru

ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕТОДИЧЕСКОЙ И КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ ПОМОЩИ

В статье описаны особенности семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями. Представлены анализ элементов региональной системы образования в части доступности обучения детей данной категории и возможности получения их родителями психолого-педагогической, методической, консультационной помощи.

Ключевые слова: служба консультационной помощи; региональная система образования; особые образовательные потребности; взаимодействие родителей и образовательных организаций.

ISSUES OF INTERACTION BETWEEN PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN TERMS OF PROVIDING PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL, METHODOLOGICAL AND CONSULTING ASSISTANCE

The article describes the characteristics of families having children with special educational needs. It presents an analysis of the elements of the regional education system in terms of education accessibility for children of this category and the possibility for their parents to receive psychological, pedagogical, methodological, and consultative assistance.

Keywords: consultative assistance service; regional education system; special educational needs; interaction between parents and educational institutions.

> Семья – это не просто основа государства и общества, это духовное явление, основа нравственности.
>
> В. В. Путин

Региональный проект «Современная школа» направлен на создание и поддержку в Красноярском крае условий для повышения компетентности родителей (законных представителей) обучающихся в вопросах образования и воспитания детей. Это происходит путём предоставления услуг психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей посредством созданной краевой комплексной системы оказания услуг психолого-педагогической, методической и консультационной помощи гражданам, имеющим детей. Территориальные и социально-экономические особенности Красноярского края, имеющийся в краевой системе образования опыт работы с обучающимися и их родителя-

ми, кадровые и финансовые ресурсы определяют специфику региональной модели организации консультативной помощи гражданам, имеющим детей [5, стр. 32].

Оператором краевой системы оказания услуг в Красноярском крае является краевое государственное бюджетное учреждение «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения» (далее – Учреждение). Учреждение, территориально располагаясь в городе Красноярске, имеет 4 филиала в городах, расположенных в четырех территориальных округах края: на севере (г. Лесосибирск), юге (г. Минусинск), западе (г. Ачинск) и востоке (г. Канск).

С 2019 г. специалистами Учреждения проконсультировано более 80 тыс. родителей (законных представителей). Статистический и аналитический анализ обращений граждан показал, что большинство обратившихся – родители детей с особыми образовательными потребностями (далее – дети с ООП). В большинстве обращений родители жалуются на то, что их не слышат учителя, и на отсутствие понятных обеим сторонам механизмов взаимодействия и общего языка. Стоит отметить, что семьи, имеющие детей с ООП, представляют собой одну из наиболее уязвимых и специфических категорий населения. Е. Н. Круглова отмечает следующие особенности семьи: закрытость от внешнего мира, избегание контактов с социумом, дефицит общения, трудности в принятии ребенка, проблемы в супружеских, детско-родительских взаимоотношениях [4, с. 17].

В работах В. А. Вишневского, А. Н. Елизарова, Н. Н. Заваденко, И. Ю. Левченко, М. М. Либлинг, Н. В. Мазуровой, И. И. Мамайчук, И. М. Марковской и др. описаны следующие особенности: сложности в процессе взаимодействия с ребёнком, проблемы ухода и воспитания, невозможность самореализации, затрудняющие полноценное функционирование и социокультурную адаптацию семьи в целом.

Использование в отечественной педагогике термина «особые образовательные потребности» смещает акцент в характеристике обучающихся с недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых ресурсах и условиях, указывает на необходимость выявления и реализации этих потребностей. При этом необходимо помнить, что понятие «особые образовательные потребности» может относиться и к детям так называемой «нормы», имеющим особенности своего развития в силу других обстоятельств и которым также требуется помощь в освоении способов жизнедеятельности и взаимодействия с окружающим социумом, в преодолении трудностей в обучении и развитии [2].

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н, указывает на трудовые действия по «освоению и применению психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязви-

мые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью».

Таким образом, данное понятие широко охватывает всех учащихся, чьи образовательные проблемы выходят за пределы общепринятой нормы, и нуждающихся в специальных условиях обучения и воспитания для их максимально возможного развития, образования, введения в культуру сообщества [2].

С целью повышения качества консультационной помощи был проведен анализ состояния региональной системы образования в части доступности обучения детей с ООП и возможности получения родителями психолого-педагогической, методической помощи. Поскольку в соответствии со статьей 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ «…образовательные организации оказывают помощь родителям несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития», был запущен опрос, направленный на изучение удовлетворенности родителей детей с ООП взаимодействием с образовательной организацией.

Анализ образовательной системы Красноярского края показал, что дети с ООП обучаются на всех уровнях общего образования.

Дошкольные образовательные организации посещает 10775 детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ) и 1854 ребенка иностранных граждан. Содержание дошкольного образования, условия организации обучения и воспитания обучающихся с ООП определяются федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, федеральной образовательной программой дошкольного образования и федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования.

На уровнях начального, основного и среднего общего образования обучаются 26 685 детей с ОВЗ, 6745 детей иностранных граждан, около 18 000 одаренных детей в краевых и муниципальных образовательных организациях. Содержание школьного образования, условия организации обучения и воспитания обучающихся с ООП определяются федеральными государственными образовательными стандартами начального, основного и среднего общего образования, федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ОВЗ, федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), федеральными образовательными программами начального, основного и среднего общего образования, федеральными адаптированными образовательными программами начального, основного общего образования для обучающихся с ОВЗ и федеральной адаптированной основной общеобразо-

вательной программой обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Следует отметить, что психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь детям от 0 до 18 лет, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, оказывается в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. На территории Красноярского края функционируют 28 таких центров.

Всем обучающимся с ОВЗ предоставляется образование в соответствии с их психофизическими возможностями и особыми образовательными потребностями на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК) и заявления родителя. В настоящее время в Красноярском крае функционируют одна центральная и шестьдесят семь территориальных ПМПК [1, с. 27]. Одним из направлений деятельности является оказание консультативной помощи родителям детей по вопросам воспитания, обучения и коррекции нарушений развития детей с ОВЗ.

Кроме того, на территории Красноярского края функционирует 461 консультационный центр (пункт), в которых оказывается методическая, психолого-педагогическая, диагностическая и консультативная помощь родителям, выбравшим для своих детей семейную форму получения образования.

В рамках регионального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» в Красноярском крае функционирует 461 консультационный центр (пункт), созданные на базе дошкольных, общеобразовательных организаций и центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи с целью повышения родительской компетентности в вопросах воспитания, развития и обучения детей.

Таким образом, анализ показал, что в системе образования в Красноярском крае созданы необходимые условия для повышения родительской компетентности как внутри образовательной организации, так и за ее пределами.

В опросе, направленном на изучение удовлетворенности родителей детей с ООП взаимодействием с образовательной организацией, приняли участие 1866 человек из 54 муниципальных образований Красноярского края. Большинство респондентов составили женщины – 1714 человек (91,8 %), соответственно мужчины – 152 человека (8,2 %). Распределение респондентов по возрасту и уровню образования представлено на рисунке.

На наш вопрос, насколько трудно приходится Вашей семье в связи с воспитанием и обучением ребенка с ООП, были получены следующие результаты: 1660 участников опроса (89 %) ответили, что испытывают отдельные трудности, но семья справляется с ними самостоятельно; 201 участник (10,8 %) отметил, что трудностей достаточно, семье сложно справляться самостоятельно, нужна посторонняя психолого-педагогическая помощь, и 5 участников (0,2 %) прокомментировали, что после рождения ребенка жизнь семьи изменилась в худшую сторону, семья не смогла приспособиться к ситуации воспитания ребенка.

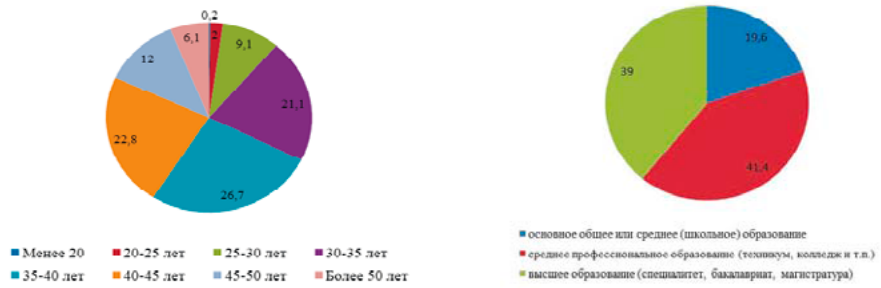


Рис. Распределение респондентов по возрасту и уровню образования (в %)

Среди причин возникающих трудностей были отмечены следующие: нехватка педагогического опыта – 97 родителей (5,2 %); трудности в выборе методов воздействия на ребенка – 264 родителя (14,1 %); неумение сдерживать свои эмоции – 194 родителя (10,4 %); несогласованность действий взрослых в семье – 97 родителей (5,2 %); отстраненность кого-либо из взрослых от воспитания – 80 родителей (4,3 %) и отсутствие поддержки со стороны образовательной организации – 91 родитель (4,9 %).

Вместе с тем участники опроса обозначили свои потребности: в педагогическом просвещении – 86 родителей (4,6 %); в разъяснении причин возникновения трудностей в развитии ребенка, путей их преодоления и профилактики, в выборе оптимальной стратегии взаимодействия с ребенком – 279 родителей (14,9 %); в получении консультативной и психолого-педагогической помощи в вопросах развития ребенка – 300 родителей (16,1 %); в получении консультативной и психолого-педагогической помощи в вопросах семейного воспитания и взаимоотношений родителей с детьми – 637 родителей (34,1 %); в собственной педагогической и/или психологической поддержке – 306 родителей (16,4 %) и 258 родителей (13,9 %) нуждаются в юридической консультации.

Наиболее предпочтительные, по мнению участников опроса, источники получения педагогических знаний: советы/рекомендации педагогов – 102 родителя (5,4 %); собственный жизненный опыт, советы знакомых – 705 родителей (37,8 %); чтение педагогической литературы – 464 родителя (24,9 %); передачи на телевидении/радио – 48 родителей (2,6 %); Интернет-ресурсы (специализированные сайты, социальные сети) – 547 родителей (29,3 %).

Для успешного преодоления трудностей, возникающих в процессе воспитания и обучения ребенка с ООП со всеми присущими им особенностями и недостатками, родителям необходимо оказывать помощь и поддержку со стороны образовательной организации. На наш вопрос, оказывают ли специалисты образовательной организации помощь и/или поддержку Вашей семье, были получены следующие ответы: 920 родителей (49,3 %)

ответили, что оказывают; 132 родителя (7,1 %) ответили, что оказывают, но недостаточно, по их мнению; 410 родителей (21,9 %) ответили, что никакой психолого-педагогической поддержки им не оказывается, и 404 родителя (21,7 %) затруднились ответить, при этом 1024 родителя (54,9 %) полностью удовлетворены качеством предложенной им помощи и 842 родителя (45,1 %) удовлетворены частично.

В процессе опроса были выявлены следующие желаемые и наиболее предпочтительные формы и средства взаимодействия с образовательной организацией: индивидуальные (консультирование по запросу, беседы) предпочитают 1262 родителя (67,6 %); групповые (лекции, семинары, клуб (по интересам), тематические родительские собрания, мастер-классы, часы общения, семейный мероприятия, диспуты, дни открытых дверей, круглые столы и др.) отметили 362 родителя (19,5 %); информационные (стенды, памятки, брошюры, буклеты) отметили 242 родителя (2,9 %).

Полученные данные позволили выявить сильные и слабые стороны работы педагогических коллективов образовательных организаций с родителями, имеющими детей с ООП. Результаты опроса свидетельствуют о недостаточно понятных обеим сторонам механизмах взаимодействия и общего языка. Родители детей с ООП нуждаются в педагогическом сопровождении. В. А. Айрапетов представляет педагогическое сопровождение как некую форму партнерского взаимодействия между участниками образовательного процесса, в результате которого согласуются смыслы деятельности и создаются определенные условия для индивидуального принятия решений и последующего анализа совершенных действий. Нам предстоит в современных социокультурных условиях найти механизмы такого взаимодействия.

Библиографический список

1. Болбат Е. О., Шаповаленко Л. О. ПМПК как основа системы психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в Красноярском крае // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2018. № 6. С. 26–29.
2. Гончарова Е. Л., Никольская О. С., Кукушкина О. И. Дети с особыми образовательными потребностями в системе понятий культурно-исторической психологии // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 39. URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/children-with-special-educational-needs-in-the-system-of-concepts-of-cultural-historical-psychology (дата обращения: 05.09.2024).
3. Кожанова Н. С. Определение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные науки. 2021. № 2. С. 92–100.
4. Круглова Е. Е. Социально-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ОВЗ : автореф. дис. … кандидат пед. наук. Омск, 2023. 26 с.
5. Шаповаленко Л. О. Региональная модель консультационной помощи семьям с детьми // Электронный периодический журнал «Вестник образования». 2022. Июнь. С. 32–35. URL: https://vestnik.edu.ru/main-topic/leonid-shapovalenko-rasstoianie-ne-pomekha (дата обращения: 05.09.2024).



НАПРАВЛЕНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ГЕОГРАФИИ И ОБЖ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

УДК 574.9

И. В. Балязин

Старший научный сотрудник, кандидат географических наук, доцент, Институт географии им. В. Б. Сочавы Сибирского отделения Российской академии наук; доцент кафедры географии, безопасности жизнедеятельности и методики, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, grave79@mail.ru

I. V. Balyazin

Senior Researcher, Candidate of Geographic Sciences, Associate Professor, V. B. Sochava Institute of Geography of the Siberian Branch of the Russian Academy of Science; Associate Professor at the Department of Geography, Life Safety and Methodology,Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, grave79@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТАКСОНОМИЧЕСКОГО РАЗНООБРАЗИЯ ПОЧВЕННОГО МЕЗОНАСЕЛЕНИЯ ПРИ ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Рассматривается особенности проведения исследований при изучении почвенно-биотических сообществ. Своеобразие природных комплексов отражается и в структуре мезонаселения почв, и в их пространственно-временном распределении по изучаемой территории. Для оценки текущего состояния почвенной биоты предлагается использовать индекс Маргалефа, величина которого фиксирует значение количества таксонов с общей численностью в конкретных биоценозах. Пределы этих изменений дают возможность выделить равномерную шкалу с пятью категориями разнообразия. Функционально-трофическая структура зооценозов почв с выделением доминирующих видов педобионтов позволяет определить оптимальный состав коренного населения биоценозов, а также понять механизмы восстановления при снижении антропогенного воздействия. Интерпретацию полученных данных можно использовать при картографическом моделировании, которое будет в свою очередь отражать специфику таксономического биоразнообразия исследуемых территорий.

Ключевые слова: таксономическое разнообразие; сообщества почвенных беспозвоночных; сравнительно-географический подход.

SPECIFICS OF THE APPLICATION OF TAXONOMIC DIVERSITY OF SOIL MESOPOPULATION IN GEOECOLOGICAL RESEARCH

The article examines the features of conducting research in the study of soil biotic communities. The uniqueness of natural complexes is reflected in the structure of the mesopopulation of soils and in their spatiotemporal distribution over the studied area. To assess the current state of the soil biota, it is proposed to use the Margalef index, the size of which fixes the number of taxons with a total quantity in specific biocenoses. The limits of these changes make it possible to identify a uniform scale with five categories of diversity. The functional and trophic structure of soil zoocenoses with the allocation of dominant species of pedobionts makes it possible to determine the optimal composition of the indigenous population of biocenoses, as well as to understand the mechanisms of restoration with a decrease in anthropogenic impact. Interpretation of the obtained data can be used in cartographic modeling, which will in turn reflect the specifics of the taxonomic biodiversity of the studied territories.

Keywords: taxonomic diversity; soil invertebrate communities; comparative geographical approach.

При геоэкологических исследованиях используются методические приемы различных отраслей науки, в частности географии, экологии, биологии и др. Данный подход способствует всестороннему изучению объектов исследования, а также позволяет находить нестандартные пути решения геоэкологических задач. Геоэкология использует трансформированные раннее

географией и экологией сравнительный, системный, временной подходы, восприятие действительности как гетерогенной целостности. Наиболее оптимальные для целей мониторинга окружающей среды методы геоэкологической оценки, которые включают в себя мероприятия направленные на анализ качества природных компонентов и позволяют интегрировать результаты исследований (моделирование, картографирование).

Объектом нашего исследования является видовое (таксономическое) разнообразие наземных беспозвоночных животных, образующих сообщества и обладающих системными и функциональными взаимосвязями. При этом основное внимание уделялось мезонаселению (надвидовой таксономический уровень) – относительно крупным беспозвоночным, обитающим в почве и на ее поверхности.

Для целей оптимального природопользования и сохранения биоразнообразия наземных экосистем необходим комплексный системный подход, включающий в себя ряд мероприятий таких как: выделение территорий с повышенным биотическим разнообразием, их инвентаризация, типология, а также разработка методов и критериев оценки разнообразия живых организмов на разных иерархических уровнях и организация мониторинга. Ландшафтно-экологическая концепция сохранения биоразнообразия предполагает научно-обоснованные формы антропогенной деятельности, направленные в первую очередь на сбережение и репродукцию социально-экологических функций ландшафта и его биотического потенциала путем снижения негативных воздействий на основе регламентации и нормирования отдельных форм хозяйственной деятельности, а также дальнейшее развитие системы охраняемых территорий. Исследования, посвященные зоологическим комплексам беспозвоночных, были направлены только на определенные группы животных: люмбрикофаунеэлатерофауне [3; 4], карабидофауне [5], мирмекофауне [1; 2], однако комплексный состав населения беспозвоночных на данной территории остается в полной мере неизученным.

Почвенные беспозвоночные ведут относительно малоподвижный образ жизни, что позволяет использовать их в качестве индикаторов состояния природной среды. Однако определение уровня таксономического разнообразия почвенной биоты является сложным процессом, что обусловливается множеством различных обстоятельств, в том числе зависит от оценки фитоэдафических условий. Поэтому при выделении контуров различных биотических сообществ можно использовать уже созданные картографические модели распространения растительности и почвенного покрова.

Моделирование как метод исследования в геоэкологии в последнее время приобретает все более широкое распространение. С проблемой моделирования тесно перекликается задача создания банка географических данных, который должен представлять собой автоматизированную систему обработки и анализа информации это необходимо, чтобы она позволяла хранить, накапливать, систематизировать, комбинировать и перерабатывать географические данные для любых целей и в любой последовательности.

Карта служит специфической формой фиксации результатов наблюдений, накопления и хранения географической информации.

Соответствие структуры мезонаселения определенному спектру эдафических условий, обеспечивающих нормальную жизнедеятельность почвенных беспозвоночных, представляется с позиций ландшафтно-типологического подхода – сопоставление и последующая идентификация сообществ почвенных беспозвоночных конкретным условиям среды их обитания [3]. Таксономическое разнообразия мезонаселения почв для разных пробных точек производилась с помощью индекса разнообразия Маргалефа (Dmg), рассчитываемого на основе исходных данных и представляющего собой одно число, которое в дальнейшем можно сравнивать с аналогичными показателями. Индекс Маргалефа хорошо улавливает различия между местообитаниями.

$$Dmg = (S - 1) / \ln N,$$

где S – число выявленных таксонов на пробной площади, N – общая численность особей почвенных беспозвоночных в исследуемом выделе. С помощью индекса Маргалефа возможно связать две важнейшие характеристики мезонаселения: структуру и численность беспозвоночных. Величина этого индекса Dmg демонстрирует повышение таксономического разнообразия на разных участках исследуемой территории. На рисунке представлены индексы таксономического разнообразия зооценозов почв для природных и преобразованных участков исследуемых ландшафтов.

Анализ структурно-количественных характеристик сообществ почвенных беспозвоночных необходим для: определения зависимости пространственной дифференциации почвенного мезонаселения от изменений экологических условий, в том числе и антропогенно-техногенного влияния на среду обитания, для выявления пороговых значений и последующей разработки рациональных рекомендаций по дальнейшему использованию и охране природных ресурсов, мониторинга за состоянием окружающей среды.

Для оценки численности и средней биопродуктивности сообществ почвенных беспозвоночных можно применять метод бальных оценок. Для этих целей наиболее всего подходит пятибалльная шкала, где: 1 категория – это высокая (численность свыше 150 экз. /м^2, биомасса свыше 5 г/м^2); 2 категория относительно высокая (численность 100–150 экз. /м^2, биомасса свыше 2–5 г/м^2); 3 категория – средняя (численность свыше 50–100 экз. /м^2, биомасса свыше 1–2 г/м^2); 4 – низкая (численность 25–50 экз. /м^2, биомасса свыше 0,5–1 г/м^2); 5 категория – очень низкая (численность менее 25 экз. /м^2, биомасса ниже 0,5 г/м^2).

Суммируя все полученные результаты можно объединить, систематизировать и использовать для моделирования пространственного распределения таксономического разнообразия. Данная методика применима не только для условно-ненарушенных геосистем, но и для нарушенных хозяйственной деятельностью ландшафтов. При долгосрочных исследованиях полученные данные позволяют определить не только направление восстановительных

процессов, но и скорость этих изменений. Таким образом, сообщества почвенных беспозвоночных можно использовать в качестве индикаторов экологического контроля с выходом на прогнозный уровень.

Вероятность проявления нежелательных последствий определяются структурно-динамическими особенностями ландшафтных единиц, масштабами и уровнем воздействия. Наиболее глубокие изменения структуры биотических сообществ наблюдаются в самых динамичных категориях, где при трансформации геосистем действие лимитирующих факторов значительно усиливается. На основе полученных данных с применением сравнительно-географического анализа и метода оценки индикаторов-предикторов восстановительных процессов ландшафтного облика можно охарактеризовать дальнейшее развитие почвенно-биотических сообществ. При сохранении антропогенного воздействия на природные объекты, наиболее вероятен сценарий постепенной смены различных серийных стадий восстановления и достижение наиболее устойчивых состояний ландшафта, что в свою очередь скажется и на функционально-трофической структуре почвенной фауны.

Ежегодные исследования за состоянием почвенной биоты позволят: фиксировать важнейшие этапы преобразований, под действием различных факторов разной природы от естественных до техногенных, оценить скорость и направленность таких преобразований, а также более точно определить условия для полной стабилизации структурно-временных и численных характеристик каждого типа зооценозов почв. Кроме того, при кратковременном анализе состояния биоты (по тем или иным причинам проведение длительных исследований может быть ограниченно) можно применять сравнительно-географический метод с использованием элементов экстраполяции, что позволяет нивелировать недостаток данных и построить модель в полном соответствии с поставленными задачами. Наличие показателей по колебаниям в индексе биоразнообразия позволяет определить устойчивость таких зооценозов к внешним проявлениям, что дополнит информативность и добавляет наглядности к полученным результатам, что в дальнейшем может применяться при моделировании различных прогнозных ситуаций с элементами управления.

Библиографический список

1. Антонов И. А., Плешанов А. С. Эколого-географические особенности мирмекофауны Байкальского региона // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 4. С. 104–108.
2. Антонов И. А., Федоров Р. К., Башалханов И. А. Анализ пространственного распределения поселений рыжих лесных муравьев в Байкальском регионе // Журнал Сибирского федерального университета. Биология. 2019. Т. 12, № 4. С. 385–397.
3. Бессолицына Е. П. Закономерности распределения мезонаселения почв в геосистемах юга Восточной Сибири // Эволюция и динамика геосистем. 2013. № 1. С. 22–27.
4. Бессолицына Е. П. Закономерности распространения элатерид (Coleoptera, Elateridae) в ландшафтно-экологическом диапазоне Байкальского региона // Известия Иркутского государственного университета: Серия Науки о Земле. 2019. Т. 28. С. 21–33.
5. Шиленков В. Г. Редкие жужелицы (Coleoptera, Carabidae) Байкальского региона и принципы охраны насекомых // Известия Иркутского государственного университета: Серия Биология. Экология. 2010. Т. 3, № 1. С. 37–41.

УДК 379.852

Е. С. Веселяшкина
Преподаватель-организатор ОБЖ, РЖД лицей № 14, г. Иркутск, chetika@yandex.ru

E. S. Veselyashkina
Organizing teacher of life safety, Russian Railways Lyceum N 14, Irkutsk, chetika@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРИРОДНОЙ СРЕДЕ В УСЛОВИЯХ ТУРИСТИЧЕСКОГО ПОХОДА

Тур выходного дня «Пик Черского» – отличный способ формирования безопасного поведения в природной среде в условиях туристического похода. Туристическая деятельность, проводимая для детей, позволяет комплексно решать воспитательные и образовательные задачи.
Ключевые слова: тур выходного дня; детский туризм; Пик Черского; Хамар-Дабан.

FORMATION OF SAFE BEHAVIOR IN THE NATURAL ENVIRONMENT DURING A TOURIST TRIP

The Chersky Peak weekend tour is an excellent way to form safe behavior in the natural environment in the conditions of a hiking trip. The tourist activities carried out for children make it possible to solve educational tasks comprehensively.
Keywords: weekend tour; children's tourism; Chersky Peak; Hamar-Daban.

На всероссийском форуме «Малая родина – сила России» 15–16 января 2024 г. Президент России Владимир Путин отметил, что развитие России начинается с любви к своей малой родине. «Любовь к малой Родине – очень личное, теплое чувство, но одновременно оно обладает громадной созидательной силой, силой поистине национального значения, ведь преображение и укрепление всей страны, её уверенное движение вперед, скажу больше – позиции России в мире, начинаются с искреннего стремления сделать как можно больше для родных мест» – сказал Владимир Путин на форуме.

А ведь правда, малая родина, отечество, родной край играют огромную роль в жизни каждого человека. Нужно не только любить свою малую родину, но и надо знать её прошлое и настоящее, богатую духовную культуру, народные традиции, природу.

Для привлечения интереса к изучению родного края необходимы нестандартные педагогические решения. Таким эффективным средством является туризм.

В соответствии с федеральным законом «Об основах туристской деятельности в РФ» туризм рассматривается как один из приоритетов экономической политики государства, и выдвигается задача создания социально-культурной, правовой, организационно-управленческой среды, благоприятной для его дальнейшего развития и скорейшей интеграции в мировую туристскую индустрию [1].

В целях привлечения интереса у молодёжи к изучению родного края Иркутской области необходимо разработать маршрут выходного дня. В ка-

честве места проведения выбран хребет Хамар-Дабан, расположенный к югу от Байкала.

Цель проекта: разработать детский маршрут выходного дня «Пик Черского».

Задачи:

1. Разработать программу тура выходного дня для детей «Пик Черского».
2. Рассчитать экономические показатели тура.

Хребет Хамар-Дабан – юг Байкала, влажный климат, богатая растительность, хвойные леса. Путь к вершине лежит от поселка Слюдянка выше по долине.

Восхождение на пик Черского является одним из наиболее доступных маршрутов в Южном Прибайкалье. Высота пика составляет 2090 м. Сложность маршрута средняя, но существенным плюсом является то, что подъём безопасен и не требует специального альпинистского снаряжения. Этот поход доступен всем. А также преимуществом является всесезонность.

Тропа расчищена и полностью промаркирована табличками с красными стрелками на деревьях. На маршруте две оборудованные стоянки с беседками, кострищем и местом отдыха, много стоянок для разбития бивака. Через речку построены мосты. В табл. 1 представлено краткое описание маршрута.

Таблица 1

Краткое описание маршрута

Страна	Россия
Регион	Иркутская область
Объекты по программе	Поселок Слюдянка – база МЧС – мраморный карьер – стоянка «Кафе» (деревня дураков) – стоянка «Беседка» – падь Горелая – Казачья поляна – турбаза «Хамар-Дабан» – памятник – Пик Черского
Проживание и условия размещения	Домик на метеостанции (вместительность от 6 до 12 человек)
Питание	– перекус на стоянке «Кафе»; – полевая кухня
Протяжённость маршрута	54 км
Высота	2090 метров
Сложность	Средняя
Количество детей в группе	5
Тип транспорта	Электричка / пеший
Сезон	Ежегодно
Длительность тура	3 дня / 2 ночи

Описание маршрута

1-й день. Трансфер с Иркутска – Слюдянка – пешая часть до места ночевки.

Сбор всех участников в Иркутске на железнодорожном вокзале.

Перед подъемом обязательная регистрация на базе МЧС. Сообщается сколько человек в группе, когда должны спуститься обратно, возможно ли задержка на 1 один день. Всех участников движения опрыскиваем средства-

ми против комаров и клещей. Крепко и надёжно закрепляем снаряжение и выдвигаемся в путь.

Начало пути будет проходить вдоль мраморного карьера, и дальше по реке Слюдянка вверх, через множество мостиков вверх до метеостанции Хамар-Дабан, где будет разбит базовый лагерь. Переход будет осуществлен через «Кафе» (деревня дураков), где будет организован обед. Следующая остановка будет «Беседка» с перекусом. Дальше переход идет через падь Горелую, Казачью Поляну, после к метеостанции.

Падь Горелую обычно называют «Горелой поляной». Название объясняется тем, что это место сильно выгорело в 1964-м. Сейчас остатков горелого леса уже практически нет, однако новый лес на этом месте не вырос. Падь Горелая – традиционное место привалов. На поляне – развилка троп. От основной тропы – на метеостанцию и Пик Черского. Каждую остановку проверяемся на клещей.

Далее выходим на урочище Казачья Поляна. Урочище представляет собой небольшую поляну, частично заболоченную. Поляна разделяет два участка крутого подъема от пади Горелой до метеостанции. Название объясняется тем, что здесь раньше стояли ямные казаки, обеспечивая сменными лошадями Старокомарский тракт.

После нескольких крутых подъёмов мы достигли метеостанции Хамар-Дабан, где организован основной лагерь на оставшееся время похода. Находится метеостанция на подушке-водоразделе рек Слюдянка и Подкомарная. Постоянных жителей здесь нет, но всегда дежурит кто-нибудь из работников метеостанции. Ужинаем, делимся впечатлениями о пройденном дне, и ложимся спать.

2-й день. Радиальный выход – Пик Черского

На второй день совершается восхождение до пика Черского по серпантину, преодолевая горные препятствия способом траверс. Восхождение носит умеренно сложный характер, так как основной груз оставляется в базовом лагере, с собой берём только утепленную одежду на случай ухудшения погоды и перекус на день. За серпантином открывается прекрасный вид на долину, виднеется конечная цель. Перед штурмом пика от соседней горы пролегает небольшой каменистый серпантин.

Для безопасного преодоления естественного препятствия необходимо организовать страховку в связке, по пять человек, так чтобы группа чувствовала себя хорошо. При хорошей погоде есть возможность посетить озеро Сердце. На вершине ребята перекусят и отдохнут, свободное время в 15–20 минут. После покорения пика спуск обратно до метеостанции.

После возвращения в лагерь приготавливаем пищу, компот и праздничный торт, игры у костра.

3-й день. Сбор лагеря – спуск в Слюдянку

Утром ранний подъем, приготовление крайнего завтрака. Любование пейзажами и уход обратно в Слюдянку. Отмечаемся на базе МЧС о своем прибытии и отправляемся на электричку в Иркутск.

В ходе похода участники проявят множество умений и навыков, а также закрепят имеющиеся. Разделив детей по парам, будет организовано дежурство по кухне. Каждый из детей будет задействован в дежурстве по приготовлению пищи.

На рисунке представлен путь тура выходного дня, где обозначены точки начала и конца маршрута, а также промежуточные точки остановок.



Рис. Путь маршрута выходного дня на Пик Черского

Перед началом движения проводится инструктаж по технике безопасности, после группа отмечается на базе МЧС о количестве человек и дней, с учетом запаса в случае задержки. Также проходит инструктаж после дороги серпантина перед началом движения на сам пик. Сопровождающие обучены и имею курсы повышения квалификации по оказанию первой помощи.

Благодаря разработанному маршруту обучающиеся знакомятся с природными богатствами своего края, с его историческими памятниками, достопримечательностями, с богатой флорой и фауной. Способствует улучшению взаимоотношений участников похода. Обучает необходимости взаимопомощи, дисциплины, ответственности. Помогает приобретать новые знания, воспитывает ответственность, выраженное в заботе об окружающей экологической среде.

В настоящее время туристский поход с проверкой туристских навыков входит в комплекс ГТО [2].

В воспитательном значении туризма выделяют такие важные аспекты, как ответственная взаимозависимость коллектива, которая рождает серьезное отношение к жизни, к друзьям, взаимность в действии, подразумевающая установление правил, которым все должны следовать и индивидуальная ответственность каждого члена группы за свои действия перед другими.

В качестве технологического решения необходимо личное и общее снаряжение.

Пример личного снаряжения: рюкзак 70–90 литров; спальник; коврик; фонарик и комплект запасных батареек; полотенце; кружка, чашка, ложка, нож; гигиенические принадлежности; сланцы или вторая пара обуви; треккинговая обувь; ветровка (дождевик); штаны для ходьбы; футболка (2 шт); флисовая кофта; термобелье; носки шерстяные; носки х/б; кепка; солнечные очки.

В табл. 2 представлена калькуляция тура для одного участника и группы из 5 человек.

Таблица 2

Калькуляция тура

Услуга	Цена за единицу услуги	Цена на 1 чел., руб.	Цена на группу 5 чел., руб.
Электропоезд	252 руб/ чел. в одну сторону	504	2520
Питание на станции «Кафе»	400 руб/ чел. в одну сторону	800	4000
Размещение в домике на метеостанции, 2 ночи	2200 руб/ сутки (с учетом скидки 1800)	4400	22 000
Полевая кухня	1000 руб/ чел	1000	5000
Баня	3000 руб/ за 1 час	600	3000
Итого себестоимость	-	7304	36 520
Зарплата сопровождающего гида* (*Цена услуг гида может изменяться)	2500 руб/ сутки	500	5000
Итоговая стоимость	-	7804	41 520

При групповом походе для школьников предназначены скидки на проживание. Дети до 3 лет размещаются бесплатно, до 12 лет скидка 50 %. Для руководителя и гида бесплатное проживание при группе детей.

Проанализировав туристический рынок Иркутской области, пришли к выводу, что данный тур больше оптимизирован для бюджетного туризма, что в свою очередь делает его конкурентоспособным в потребительском секторе.

Разработанный тур выходного дня Пик Черского способствует приобщению молодого поколения к изучению родного края.

На сегодняшний день проект был реализован 5 раз с участниками молодёжной аудитории до 35 лет (табл. 3).

Таблица 3

Количественный показатель

Месяц	Год	Кол-во чел.
Август	2019	6 чел.
Декабрь	2015	7 чел.
Июнь	2015	10 чел.
Июль	2014	12 чел.
Декабрь	2014	19 чел.
Итого количество человек		**54 чел.**

Всего за пять походов было привлечено 54 человек.

Летом 2025 г. планируется провести поход для школьников РЖД Лицея № 14 г. Иркутска.

Благодаря своим свойствам детский туризм и проект «Пик Черского» способен единовременно решать несколько задач:

1. Передвижение с рюкзаком и преодоление естественных препятствий – физическое развитие.

2. Нахождение на свежем воздухе – оздоровление.

3. Необходимость переносить разнообразные погодные условия – закалка организма.

4. Красота окружающей природы – эстетическое воспитание.

5. Установка бивака, приготовление пищи, умение выполнять разнообразную работу – трудовое воспитание.

6. Взаимоотношения участников похода, необходимость взаимопомощи, дисциплины, ответственности – социальное и морально-нравственное воспитание.

7. Знакомство с природными богатствами своей страны, с ее историческими и культурными памятниками – патриотическое воспитание.

8. Приобретение новых знаний и полезного опыта – образование [3; 4].

Библиографический список

1. Об основах туристской деятельности в Российской Федерации : федер. закон от 24 нояб. 1996 г. № 132-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12462/?ysclid = m06snt0ndn817475101 (дата обращения: 13.03.2024).
2. О Министерстве спорта, туризма и молодежной политики в Российской Федерации : постановление Правительства РФ от 29 мая 2008 г. № 408 // СПС «Консультант Плюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131516/?ysclid = m06sps6zj47110018 (дата обращения: 20.03.2024).
3. Константинов Ю. С. Детско-юношеский туризм : учеб.-метод. пособие. М. : Сов. спорт, 2008. 401 с.
4. Таймазова В. А. Теория и методика спортивного туризма : учеб. для студ. высш. учебн. заведений. М. : Сов. спорт, 2014. 424 с.

УДК 378.1

М. М. Деденко
Доцент кафедры географии, безопасности жизнедеятельности и методики, кандидат технических наук, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, brandmeister13@yandex.ru
M. M. Dedenko
Associate Professor of the Department of Geography, Life Safety and Methodology, Candidate of Engineering Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, brandmeister13@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ДЕЙСТВИЯМ ПРИ ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ УГРОЗАХ

Статья посвящена проблеме подготовки будущих педагогов к формированию основ безопасного поведения при возникновении угроз террористического акта. Актуальность заявленной проблематики обусловливается необходимостью формирования у студентов антитеррористических навыков поведения, направленных на антитеррористическое поведение для защиты своей жизни и жизни обучаемых.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; будущий педагог; терроризм; террористический акт; обучающиеся; образовательная организация; методы обучения.

FORMING THE READINESS OF FUTURE PEDAGOGICAL WORKERS TO ACT IN CASE OF TERRORIST THREATS

The article is devoted to the problem of preparing future teachers to form the foundations of safe behavior in case of terrorist threats. The relevance of the stated problems is determined by the need to develop students' anti-terrorist behavior skills aimed at anti-terrorist behavior to protect their lives.

Keywords: professional training, future teacher; terrorism; terrorist act; students; educational institution; teaching methods.

На современном этапе развития цивилизации терроризм является одной из главных проблем человечества. Эта проблема не миновала и Россию. Терроризм представляет собой угрозу сложившемуся правопорядку в нашей стране. Террористы посягают на жизнь и свободу граждан проживающих, обучающихся и работающих в Российской Федерации.

Особое внимание наше государство уделяет защите обучающихся образовательных организаций. В соответствии со ст. 28 Федерального закона об образовании в Российской Федерации образовательная организация обязана создавать безопасные условия обучения и несет ответственность в установленном законодательством Российской Федерации порядке за жизнь и здоровье обучающихся [1].

Преступления террористического характера, осуществляемые в образовательных организациях, приводят к получению ранений и гибели участников образовательных отношений. Имеется ряд случаев вооруженных нападений на учебные заведения России, которые привели к большому количеству жертв. Среди них можно выделить террористический акт в

Беслане, в результате которого погибло 333 человека (314 – из числа заложников, из них 186 детей) и не менее 783 получили ранения разной степени тяжести [2].

Можно констатировать, что террористические акты в России на сегодняшний день стали объективной реальностью нашего общества.

По мнению Ф. Ш. Мухаметзяновой, Е. Н. Прокофьевой задача образовательной организации не только обеспечить физическую защиту участников образовательных отношений от потенциально опасных террористических актов, но и сформировать личность молодого человека с устойчивой гражданской позицией, способного противостоять идеологии терроризма, экстремизма и различным радикальным тенденциям [3].

В связи с этим будущий педагог обязан овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками действий при проявлении террористических угроз. Должен понимать, что он несёт личную ответственность за жизнь и здоровье обучающихся.

В соответствии с учебными планами ИГУ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профилям подготовки «Безопасность жизнедеятельности – География», «Физическая культура – Безопасность жизнедеятельности» на кафедре географии, безопасности жизнедеятельности и методики Педагогического института ИГУ ведётся профессиональная подготовка студентов по изучению основ терроризма и правильности действий при террористических угрозах.

Изучение основ безопасности участников образовательных отношений от террористических угроз предусматривается следующими рабочими программами и практиками:

1. Безопасность жизнедеятельности.
2. Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них.
3. Криминальные опасности и противодействие терроризму.
4. Безопасность образовательной среды.
5. Ознакомительная практика.
6. Практика по получению первичных профессиональных знаний и опыта профессиональной деятельности.

В рамках изучения учебных дисциплин и прохождения практик студенты формируют, закрепляют, развивают практические навыки и компетенции, а также опыт самостоятельной профессиональной деятельности в области противодействия терроризму. Студенты изучают возможные риски возникновения чрезвычайных ситуаций, связанных с проявлением терроризма, и формируют личностную готовность к их предупреждению, а также готовность правильно действовать с целью защиты всех участников образовательных отношений.

По мнению В. Б. Рондырева-Ильинского, В. Б. Иванова, существуют причинно-следственные связи между риском возникновения чрезвычайной ситуации в образовательной организации и готовностью педагогических ра-

ботников к её предупреждению и ликвидации. Авторы утверждают, что не существует таких экстремальных ситуаций, в которых не имело бы значение наличия специальных знаний, умений и навыков у каждого педагогического работника, непосредственно работающего с обучающимися [4].

Необходимость качественной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности в условиях реализации возможных угроз террористической направленности обязывает преподавателя проводить поиск путей формирования у них готовности к действиям при совершении террористического акта.

Для качественного усвоения учебного материала следует разрабатывать и применять самые разнообразные методы обучения, направленные на безопасное поведение при угрозе возникновения или совершении террористического акта. Правильный выбор методов обучения поможет педагогу сформировать безопасное поведение обучающихся при возникновении террористического акта, которое позволит защитить не только свою жизнь, но и жизни своих будущих учеников.

Под методом обучения понимают способы совместной деятельности преподавателя и обучаемых, направленные на наилучшее усвоение знаний, формирование определенных умений и навыков, развитие самостоятельности и творческих возможностей студентов. Методы обучения определяются общими целями и задачами обучения [5].

В процессе обучения безопасной деятельности при проявлении террористических угроз применяют различные методы. В качестве основных методов обучения можно выделить следующие:

– словесные;
– наглядные;
– проблемные;
– практические.

В рамках учебных занятий при обучении студентов основам противодействия террористическим угрозам в основном применяются словесные и наглядные методы, которые используются на лекционных и практических занятиях. Вышеуказанные методы базируются на заучивании студентами полученной информации. Закрепление полученных теоретических знаний происходит в часы Ознакомительной практики и Практики по получению первичных профессиональных знаний и опыта профессиональной деятельности.

Степень готовности педагога правильно действовать при террористическом акте будет напрямую зависит от его знаний, умений и навыков, которые он приобрел при обучении в вузе. Это связано прежде всего с тем, что педагогический работник, уверенный в своих знаниях и навыках, которыми он обладает, готов к действиям в экстремальной ситуации, связанной с терактом. В этом случае его шансы на выживание будут выше, чем у обычного человека, не обладающего достаточными знаниями и навыками подобного поведения.

При изучении учебных дисциплин возможно использование словесных, наглядных и практических методов.

Словесные методы обучения (лекция, рассказ, объяснение) является основными в педагогике и строятся на активной роли преподавателя. Методы (беседа, диалог) основываются на активном взаимодействие преподавателя и студентов. Словесные методы обучения позволяют преподавателю передать студентам значительные объемы информации. Поскольку лекционные материалы как правило включает в себя большие объемы информации, и чтобы проще они воспринимались можно использовать учебные видеоматериалы, или проводить лекцию-беседу. Лекция-беседа позволяет привлекать студентов к двухстороннему обмену мнениями по антитеррористической безопасности.

Рассказ о каких-либо событиях, связанных с проявлениями терроризма, не носит строгую форму как лекция и в основном применяется на практических занятиях. В рассказе возможно использование видеоматериалов с последующим его обсуждением.

Метод объяснения в основном используется, когда преподаватель рассказывает студентам, как нужно себя вести при различных формах и методах терроризма.

Методы беседы и диалога способствуют активному взаимодействию между преподавателем и студентами с построением вопросно-ответного диалога.

При наглядных методах обучения преподаватель использует презентации, плакаты, учебные фильмы, посвященные теме терроризма. На примере наглядных методов обучения студенты могут оценивать уже произошедшие события, делать выводы для себя как необходимо действовать, и что делать запрещается при террористических угрозах.

При проблемном методе обучения преподаватель ставит перед студентами проблемную ситуацию, учащиеся должны предложить свое решение данной проблемы или изложить собственное видение ситуации. Применение проблемного метода заключается в том, что преподаватель не дает учащимся готовые ответы на поставленные вопросы. Решения поставленной проблемы предлагают студенты.

Практические методы обучения играют важную роль в формировании навыков безопасного поведения обучающихся при террористическом акте.

Практические методы обучения применяются как на практических занятиях при изучении учебных дисциплин, так и при прохождении практик. На практиках большое внимание уделяется практической отработке правил поведения педагога при различных террористических угрозах, таких как вооруженное нападение, захват в заложники, обнаружение подозрительного предмета, похожего на взрывное устройство, эвакуация из здания, действия при получении сообщения об опасности атаки беспилотного летательного аппарата.

Особое внимание уделяется не только действиям обучающихся по соблюдению личной безопасности, но и действиям обучающихся выступающим в роли педагога, который обязан создать все условия для защиты участников образовательного процесса.

Особенности учебного процесса, направленного на изучение действий по защите участников образовательного процесса от террористических угроз, состоит в том, чтобы не только дать студентам знания по действиям при угрозе проведения террористического акта, но и сформировать у них практические навыки и умения безопасного поведения в таких ситуациях.

Таким образом, порядок изучения дисциплин, а также учебной и производственной практик, предусмотренных учебными планами, позволяют развить у студентов практические навыки и компетенции, а также приобрести опыт самостоятельной профессиональной деятельности по защите участников образовательного процесса от различных террористических угроз.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации : федеральный. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid = m138vdv3vp974237320 (дата обращения: 02.09.2024).
2. Нападения на учебные заведения в России: сайт. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Нападения_на_учебные_заведения_в_России (дата обращения: 02.09.2024).
3. Мухаметзянова Ф. Ш., Прокофьева Е. Н. Обеспечение антитеррористической защищенности образовательной организации: методические рекомендации / Ин-т педагогики, психологии и соц. проблем. Казань : Данис, 2017. 72 с.
4. Рондырев-Ильинский В. Б., Иванов В. Б. Современные методы профессионального обучения в области гражданской обороны, чрезвычайных ситуаций и пожарной безопасности : учеб.-метод. пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. ун-та, 2017. 72 с.
5. Суворова Г. М., Горичева В. Д. Методика обучения безопасности и защиты Родины : учеб. пособие для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2024. 190 с. URL: https://urait.ru/bcode/558002 (дата обращения: 04.09.2024).

УДК 371

Н. В. Красулина

Учитель географии, Большелугская средняя общеобразовательная школа № 8, Иркутская область, пос. Большой Луг, Papkin07@mail.ru

N. V. Krasulina

Geography teacher, Bolshoy Lug Secondary School N 8, Irkutsk Region, Bolshoy Lug Village, Papkin07@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЭКОТУРИЗМ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ШЕЛЕХОВСКОГО РАЙОНА «БОЛЬШОЙ ЛУГ – СКАЛЬНИК «ПАРУСА»

Экологический туризм – это походы и активные туры по охраняемым природным территориям или просто по диким местам без вреда для экосистемы. Создание маршрута с решением экологических задач по разным учебным предметам позволят развивать у обучающихся навыки экологической культуры.

Ключевые слова: экологический туризм; Байкал; межпредметные связи; проект; экологические задачи.

EDUCATIONAL ECOTOURISM «BOLSHOY LUG – SKALNIK PARUSA» FOR STUDENTS OF SHELEKHOVSKY DISTRICT

Ecotourism is hiking and active tours in protected natural areas or simply in wild places with no harm to the ecosystem. Creating a tourist route while solving environmental problems in various academic subjects will allow students to develop the skills of ecological culture.

Keywords: ecological tourism; Baikal; interdisciplinary relations; project; ecological tasks.

Экологический туризм – это походы и активные туры по охраняемым природным территориям или просто по диким местам без вреда для экосистемы. В наше время экотуризм становится одним из наиболее популярных туристических направлений, и основная причина этому такова: необходимость беречь природу и ее ресурсы встает все более остро, и экотуризм как способ проявления заботы находит признание у экологически сознательных людей [1]. Познание мира, его особенностей, решение межпредметных задач на природе, непосредственно во взаимодействии с ней – позволяет развивать образное восприятие мира у современных школьников.

Цель создания данного маршрута: гармонизация человека с окружающей его природной и социальной средой, ознакомление с природными ценностями, экологическое образование и воспитание подрастающего поколения, обучение туристическим навыкам.

Задачи:

- Понимание причин биоразнообразия растительного и животного мира территории и условий его сохранения.
- Увеличение знаний и повышение уровня экологической грамотности.
- Обучение туристическим навыкам.

- Познание истории взаимоотношения человека и природы в районе путешествия.
- Сдача основного норматива ГТО (поход не менее 5 км).

Этапы реализации практики:

- Определение точек маршрута.
- Разработка задач на каждом этапе маршрута.
- Сбор групп для прохождения маршрута.
- Реализация практики.

Реализация практики:

Данный проект реализуется с сентября 2019 г. и первоначально был задуман для сдачи норматива ГТО, но в дальнейшем учителями нашей школы – стал полноценной экопрактикой, по изучению и сохранению окружающей природы нашего Байкала. Экотуризм осуществляется 3 раза в год: осень, весна, зима. Ребята осуществляют переход и при этом на остановках решают экологические задачи, разработанные учителями по всем учебным предметам.

Протяженность маршрута:

Темная падь – старая Ангасолка (Кругобайкальская железная дорога, дом – музей Рерихов» – 3550м;

Старая Ангасолка – тоннель Марая упорная Губа – 1130 м;

Малая упорная Губа – Большая упорная Губа – 360 м;

Большая упорная Губа – скальник «Паруса» – 1050 м.

Общий путь следования в одну сторону – около 6 км

Время пребывания на маршруте – 6 часов (от темной Пади), не считая проезд на электричке

Точки маршрута:

Отправка от железнодорожной станции поселка Большой Луг до станции Темная Падь – время пути 1 час 42 минуты. Во время пути обучающихся знакомят с маршрутом и станциями, на которых они будут решать экологические задачи, используя знания различных школьных предметов. При этом ребята разбиваются на возрастные группы. Далее ребят знакомят с местами, которые они посетят вовремя экопохода.

а) **Темная падь.** Прибайкальский национальный парк – особо охраняемая природная территория (ООПТ) федерального значения, созданная для сохранения природы западного побережья озера Байкал. Решение о его создании принято Советом Министров РСФСР 13 февраля 1986 г.. В 1996 году в составе участка «Озеро Байкал» он был включён в список Всемирного Природного Наследия ЮНЕСКО [3].

Территория парка в виде узкой полосы охватывает бóльшую часть (около 470 км) западного побережья озера Байкал – от посёлка Култук на юге до мыса Кочериковского на севере (можно сказать, что это самый «протяжённый» из национальных парков России), и занимает восточные склоны Приморского хребта, южную часть Олхинского плато, бассейн реки Боль-

шая Речка (приток Ангары), а также остров Ольхон. Южная часть рассечена вытекающей из Байкала рекой Ангарой. На территории национального парка может проживать местное население, в ограниченных масштабах вестись сельское хозяйство, осуществляться традиционные виды природопользования, интенсивная туристическая деятельность, с условием, что при этом не причиняется ущерб природе. В настоящее время на территории парка проживает около 15 000 человек. В летний сезон к ним добавляются сотни тысяч отдыхающих, ведь в парке находятся почти все популярные места отдыха западного побережья Байкала. Основными задачами, возложенными на парк, являются сохранение уникальной природы западного побережья озера Байкал, создание условий для регулируемого туризма и отдыха.

б) **Старая Ангасолка.** Кругобайкальская железная дорога. **Ангасолка** – это 149 км **Кругобайкальской железной дороги**, был построен в период с 1879 по 1903 г. Дата сдачи в эксплуатацию отмечена на виадуке специальной табличкой. Своим появлением Старая Ангасолка обязана возведению Кругобайкальской железной дороги. Согласно сведениям местных жителей, первые строения, в которых, скорее всего, некогда проживало инженерное начальство, были возведены здесь в период начала строительства второго пути. В настоящее время Кругобайкальской железной дорогой обычно называют ветку Слюдянка II – Байкал длиной 89 километров. На дороге сейчас имеется четыре станции (Култук, Маритуй, Уланово и Байкал) и один разъезд 137-й км. На КБЖД используется 38 тоннелей общей длиной 9063 м (самый длинный из них – тоннель через мыс Половинный длиной 777 м), 15 каменных галерей общей длиной 295 м (сейчас используется только 5 из них) и 3 железобетонных галереи с отверстиями, 248 мостов и виадуков, 268 подпорных стенок. КБЖД называли «золотой пряжкой стального пояса России» – это был самый сложный и дорогой железнодорожный проект царской России.

Участок длиной 84 километра от Култука до Порта Байкал был в свою очередь самым сложным участком КБЖД, но на сегодняшний день является тупиковым, и используется в основном как туристический объект.

Данный участок – самая красивая и уникальная железная дорога во всём мире.

в) **Дом– музей Рерихов**. Поселок Старая Ангасолка известен благодаря дому Николая Константиновича Рериха – великого художника, путешественника, археолога, ученого, поэта, писателя. В 1923–1928 гг. Николай Рерих вместе со своей семьей и группой ученых совершил Центрально-Азиатскую экспедицию, маршрут которой пролегал через Монголию, Китай, Тибет, Индию. В 1926 г. маршрут Николая Рериха с экспедицией прошел через поселок Старая Ангасолка. Несколько лет спустя возникла идея создать культурно-выставочный центр на месте дома, где останавливалась великая семья. В 2002 г. началась реконструкция дома, а в июне состоялось торжественное открытие двух выставочных залов. Затем был пристроен тре-

тий, а в этом году появился еще один зал в доме-музее, отведены под полотна иностранных художников эпохи Возрождения. Два же других зала культурного центра посвящены экспозициям Н. К. Рериха – этого таинственного и гениального художника. За всю свою жизнь он написал огромное множество чудесных картин, из которых более 400 посвящено горам, монастырям и ламам. Техника исполнения картин – темпера. В одном зале представлены произведения, посвященные горам Гималаям и Тибету, а также Шамбале (мифической стране в горах, где по легендам живут маги и мыслители). Во втором расположены картины, посвященные великим учителям человечества, святым, монахам, храмам и монастырям. Посетители дома Рериха также могут взглянуть на галерею фотографий членов знаменитой семьи. [4]

г) **Тоннели и виадуки**. На историческом участке КБЖД сохранилось 39 тоннелей, 16 каменных отдельно стоящих и 3 железобетонные галереи.

Основное отличие тоннелей от галерей заключается в технологии строительства. Тоннель пробивают сквозь горную породу, для последующей укладки пути. Галерею строят, чтобы защитить дорогу от камнепадов. Иногда галереи пристраивают к тоннелям, в следствие чего получается единая система «тоннель-галерея».

Тоннель № 32 «Малая Крутая Губа».

Сооружение построено в 1903–1904 гг. в двухпутном исполнении. С иркутской стороны к тоннелю пристроена галерея длиною 31 метр. Общая длина сооружения составляет 254 метра, высота 8, ширина 9 метров. Тип профиля – сферический. Тоннель находится на 139 км КБЖД.

Тоннель № 33 «Большая Крутая Губа». Находится на 140 км КБЖД. Сооружение построено в 1903–1904 гг. в двухпутном исполнении. Пристроенных к тоннелю каменных галерей нет. Пробивка хода тоннеля шла с 5 мая 1903 г. до 12 февраля 1904 г. Длина сооружения составляет 303 метра, высота 8, ширина 9 метров. Тип профиля – параболический. Рядом с тоннелем с иркутской стороны находятся каменный и железобетонный виадуки через речку Большая Крутая Губа. Стоимость сооружения 315 808 руб., подрядчик – инженер путей сообщений В. М. Бржозовский.

д) **Скальник «Паруса»** – обзорная площадка на крутом скалистом берегу Байкала, которая возвышается над КБЖД и оттуда несомненно лучшие виды на это сооружение. Этот скальник находится на склоне южного берега озера Байкал, вблизи деревни Старая Ангасолка. Здесь можно лазать уже в начале апреля, так как скалы на активном весеннем солнце быстро нагреваются. На Парусах пробито 18 маршрутов от 6а до 7в к. сл. Характер лазания: плиточное, щелевое и нависания. Все маршруты пробиты шлямбурами, а наверху имеются кольца для верхней страховки. На "Паруса" ведёт хорошо натоптанная тропа, которая начинается перед столбом 147 км. Значительная часть тропы хорошо просматривается снизу по пути из Ангасолки. Тропа достаточно крутая, но обычно для человека с нормальной физической формой и без панического страха высоты подъем и спуск трудностей не пред-

ставляет. Большая часть тропы провешена металлической проволокой и тросами. Все скальные участки снабжены хорошо закрепленными лестницами – металлическими и деревянными.

Пункты решения экологических задач по различным предметам по пути следования маршрута:

- Темная Падь. Прибайкальский национальный парк. Решение биологических и химических задач;
- Дом-музей Рерихов. Решение литературных и исторических заданий;
- Кругобайкальская железная дорога (старая Ангасолка) – решение математических задач + обед;
- Между двумя тоннелями – решение географических задач и по ОБЖ
- Скальник «Паруса» – решение физических задач

Задачи даются трех уровней в зависимости от возраста участников (перед выходом из электропоезда они разбиваются на группы). На каждой остановке для решения задач, разбора отводится 20 минут, затем продолжаем путь. На обратном пути (во время следования в электропоезде (от Темной пади до поселка Большой Луг) подводятся итоги похода, награждаются команды, за решение экологических задач, сбор мусора.

На обратном пути от скальника до Темной пади все решают единую **ЭКОЛОГИЧЕСКУЮ ЗАДАЧУ – сбор мусора.** В темной пади при выходе из Прибайкальского национального парка мусор по договоренности оставляем сотрудникам парка, они его утилизируют.

Примеры заданий предложены в приложении к практике. Так же учителями школы разработан целый сборник задач, которые мы используем при прохождение заданного маршрута.

Результативность практики

Ежегодно ребята проходят маршрут, каждый раз решая экологические задачи, связанные со всеми школьными предметами.

У обучающихся:

- формируется понимание причин биоразнообразия растительного и животного мира территории и условий его сохранения через призму учебных предметов (межпредметная интеграция), развивается образное мышление;
- повышается уровень экологической грамотности;
- приобретаются туристические навыки;
- познают историю взаимоотношения человека и природы в районе путешествия;

Обучающиеся сдают основные нормативы ГТО (поход не менее 5 км).

Практика представлена:

2021/2022 год:

- Межрегиональная НПК «Байкал – наше наследство»;
- XXIV региональный научно-педагогический симпозиум «Проектирование: новая концепция учителя и ученики»

2022/2023 год:

- Муниципальная стажировочная площадка «Организация и планирование воспитательной работы в образовательном учреждении»

Ссылка на материал: https://cloud. mail.ru/public/Esaa/uAoCkwycD

Библиографический список

1. Затеев А. А. Актуальные проблемы экологического туризма в современной России // География в школе. 2011. № 3. С. 61–63.
2. Новости агенства по туризму // Иркутская область : офиц. портал. 2012. URL: http://tour.irkobl.ru/ (дата обращения: 28.08.2023).
3. Прибайкальский национальный парк. ФГБУ «Заповедное Прибайкалье». URL: https://baikal-1.ru/territory/pribaikalsky/ (дата обращения: 28.08.2023).
4. Культурно-выставочный центр на Байкале. URL: http://museum-angasolka-baikal.ru/ (дата обращения: 10.09.2022).

УДК 372.891

А. В. Купрякова

Студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, angelina.kupriakova@yandex.ru

И. А. Тюнькова

Старший преподаватель кафедры географии, безопасности жизнедеятельности и методики, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, tunkova_i@mail.ru

A. V. Kupryakova

Student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, angelina. kupriakova@yandex.ru

I. A. Tyunkova

Senior Lecturer at the Department of Geography, Life Safety and Methodology, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, tunkova_i@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ЗОНЫ СТЕПЕЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОГРАФИИ

Изучение природных зон является одним из ключевых вопросов школьных курсов региональной географии. Разнообразие и уникальность степей делают их привлекательными для изучения не только в программной, урочной работе, но и позволяют использовать во внеурочной деятельности, в кружках, тематических курсах и т. д. Еще одним способом изучения данной темы могут служить школьные индивидуальные или групповые проекты.

Ключевые слова: методика преподавания; степи; природно-хозяйственные комплексы; природные зоны; школьный курс географии.

METHODOLOGICAL SPECIFICS OF ORGANIZING THE STUDY OF THE STEPPE ZONE IN THE SCHOOL GEOGRAPHY COURSE

The study of natural areas is one of the key issues of regional geography school courses. The diversity and uniqueness of the steppes make them attractive for studying in lessons, as well as in extracurricular activities, hobby groups, thematic courses, etc. Individual or group school projects can serve as another way to study this topic.

Keywords: teaching methods; steppes; natural and economic complexes; natural zones; school geography course.

Изучение природно-хозяйственных зон является одной из ключевых тем школьного курса географии. Формирование представления о природно-хозяйственных зонах отличается значительной сложностью, абстрактностью, и происходит в течение трех годов обучения, т. е., носит сквозной характер. Природные комплексы изучаются как системы глобального, регионального и локального уровня.

Для определения места, содержания темы в курсе географии и планируемых предметных результатов, были проанализированы требования федеральных рабочих программ (ФРП) по учебному предмету «География» основного общего [1] и среднего общего (базовый и углубленный уровни) образования [2; 3].

Так, в 6 классе, при изучении темы «Биосфера – оболочка жизни» выполняется практическая работа «Характеристика растительности участка местности своего края». В заключительном разделе «Природно-территориальные комплексы», обучающиеся знакомятся с понятиями о природном комплексе, выявляют отличия природно-территориальных комплексов разного таксономического уровня, изучают природные комплексы своей местности. Предусмотрена практическая работа на местности «Характеристика локального природного комплекса по плану».

В 7 классе продолжается формирование представления о природно-территориальных комплексах планетарного и регионального уровня. Расширяются знания о Географической оболочке и природных зонах материков. Характеризуются зональные и азональные природные комплексы.

В 8 классе, в курсе «География России», тема «Природно-хозяйственные зоны» является одной из основных, а разнообразие природно-хозяйственных зон рассматривается как результат взаимосвязи и взаимообусловленности составляющих компонентов. С внутри зональной и секторной дифференциации школьная география не знакомит. Изучение локальных природных комплексов возможно при реализации краеведческого принципа преподавания, организации экскурсий и практических работ на местности.

Изучение природно-хозяйственных зон организуется по типовому плану, с обязательным составлением покомпонентной характеристики, а также выделением ярких, уникальных и индивидуальных черт. Может быть использован методический прием сравнения и сопоставления характеристик с другими зонами. Особенное внимание следует уделять хозяйственному освоению и современным экологическим проблемам.

Локальное изучение различных секторов степной зоны России поспособствует формированию не только пониманию различий физико-географических особенностей степных регионов, но и их экономический и хозяйственный потенциал.

Программа по географии на уровне среднего общего образования (СОО) предусматривает продолжение изучение природно-территориальных комплексов, на базовом и углубленном уровне с разной степенью проработки материала.

Программа 10 класса, базовый уровень, включает в себя изучение темы «Естественный и антропогенный ландшафт», на изучение которого выделяется 1 учебный час. Разработка практической работы на примере характеристик зоны степей, позволяет рассмотреть разнообразные ландшафты, и проверить знания по теме.

Также, нами были проанализированы ФРП по учебному курсу «География» углубленного уровня 10 и 11 класс, которые предусматривают возможность включения материалов о Центрально-Азиатском степом регионе в содержание тем различной направленности.

Тема «Районирование как метод географических исследований» изучается 2 учебных часа. В данной теме обучающиеся разбирают весь комплекс районирования местности, и уделяется внимание физико-географической характеристике определённого района. Проводя практическую работу: «Проведение районирования территории по заданным целям и принципам (на примере физико– географического районирования Евразии…», за отдельный регион, в альтернативу, можно взять Центрально-Азиатский степной регион

При изучении темы «Роль географической среды в жизни общества», рассматриваются вопросы природной и антропогенной среды. На рассмотрение темы выделяется 2 учебных часа. Именно в данной теме, на примере большого антропогенного влияния на степную зону, можно использовать тему «Центрально-Азиатский степной регион».

Дополнительно, некоторые особенности взаимосвязей и взаимозависимостей в природно-хозяйственных зонах, можно актуализировать при рассмотрении тем «Почвы и земельные ресурсы мира» и «Биосфера и биологические ресурсы мира».

Углубленный уровень изучения курса «Географии» в 11 классе, предусматривает 2 учебных часа на тему «Природно– ресурсный потенциал зарубежной Азии», где при изучении степей Монголии и Китая можно акцентировать внимание на отдельные вопросы, связанные с изучением темы «Центрально-азиатские степи».

Таким образом, отдельное изучение Центрально-Азиатских степей в курсах географии уровней основного общего и среднего общего образования не предусмотрено. Некоторые темы курсов, позволяют рассматривать секторные внутри-зональные особенности степей, но количество учебных часов не позволяет раскрыть их в полной мере. Из этого мы можем сделать вывод, что необходимо рассмотреть альтернативные способы изучение данной темы, так как в настоящее время, вопросы сохранения и изучения особенностей природной зоны степей очень актуальны.

В первую очередь, нами была составлена схема возможной реализации изучения темы в школьном курсе географии (рис. 1).



Рис. 1. Схема реализации изучения темы «Центрально-Азиатские» степи в школьном курсе географии

Изучение данной темы может проходить различными способами в различных формах организации учебного процесса.

Программная деятельность подразумевает под собой освоения содержания темы в рамках учебной программы, и может быть реализовано в урочной и внеурочной форме организации учебной деятельности. Непрограммная деятельность позволяет организовать познавательную работу по предмету за рамками обязательного курса. Это дает возможности расширить содержание предмета, акцентировать внимание обучающих на актуальных вопросах, вызывающих научный интерес или имеющих большое значение в прикладных исследованиях.

В таблице представлены примеры реализации изучения темы по разным видам работы.

Таблица

Примеры реализации изучения темы по разным видам работы

Вид работы	Формат деятельности	Методические приемы и технологии
Программная	Урочная	Проблемное обучение
		ТРКМ
		Краеведческий принцип преподавания
	Внеурочная	Домашняя работа
		Научно-исследовательские школьные конференции
		Проектно-исследовательская деятельность
Непрограммная	Внеучебная	Поход
		Научно-исследовательская
		Проект

Анализ учебно-методической литературы, ФРП и разбор методических рекомендаций по изучению исследуемой нами темы сформировал необходимость в поиске вариантов изучения темы в школьном курсе географии.

Проблемное обучение. Предлагаются практические задания, в ходе выполнения которых учащиеся обязательно допускают ошибку. Это позволяет вызвать удивление, заострить противоречие в сознании учащихся и мобилизовать их на решение проблемы.

Тема: «Зона степей». 8 класс.

Задание: не глядя на карту, подумать, где должна находиться граница степей, нанести простым карандашом на контурную карту. Сравнить с тематической картой. Возникает проблемная ситуация, – следует проблемный вопрос «Почему зона степей на территории России постепенно сужается к востоку, отклоняется к югу и выходит за границы России?».

Технология развития критического мышления. Концептуальная таблица – помогает сравнить и систематизировать полученные знания.

Тема: «Природная зона степей»

Задание: Сравните физико-географические характеристики природной зоны степи с природной зоной тайги (рис. 2)

Тайга	Линия сравнения	Степи
	Где распространены?	
	Какой рельеф преобладает на территориях?	
	Какие главные климатические особенности?	
	Какие главные водные артерии притекают по территории зоны?	
	Какие флористические сообщества типичны для территории?	
	Представители фауны, типичные для зоны.	
	Хозяйственное освоение зоны.	
	Антропогенная нагрузка.	

Рис. 2. Пример задания.

Краеведческий принцип преподавания. Формирование представлений о степях с использованием объяснительно-иллюстративного метода (беседы, рассказ по фото, рисункам, просмотр видео). На основе конкретных представлений о степях родного края формируем абстрактное понятие степи.

Кейс-технологии. Организация работы с кейсами:

Обучающиеся делятся на 5 групп. Каждой группе присваивается роль: Физические географы, Геологи, Метеорологи и гидрологи, Ботаники и зоологи, Социально-экономические географы и Экологи. Каждая команда получает карточку с заданиями, которые необходимо выполнить и оформить в виде постера. Выполнение задания оценивается по нескольким критериям: слаженность работы, полнота выполнения задания, презентация ответа. Продуктом работы должен быть выполненный и защищенный постер.

Кейс «Физические географы»:

Задача данной группы выявить географическое положение, и особенности физико-географического районирования. Для этого необходимо выполнить задание:

1. Проанализируйте карту, на постер прикрепите контурную карту с обозначение территории природной зоны. С помощью карты и данных учебника определите и запишите протяженность природной зоны, пограничные зоны, в каких административных единица она расположена.

2. Используя данные (Физико-географическое районирование: дополнительный текст), опишите районы Евроазиатский степей, их количество, принадлежность к административным единицам.

3. С помощью рисунков, знаков и текстового сопровождения обозначьте главные особенности географического положения природной зоны степей.

Кейс «Геологи»

1. Проанализируйте карту, выявите геологические особенности степной зоны, обозначьте их на контурной карте и прикрепите к постеру. Данные подкрепите текстовым анализом из учебника и дополнительной литературы.

2. Проанализируйте карту, выявите особенности орографии и нанесите их на контурную карту, выявите, в каких территориях степей преобладает равнинный, низменный, горный характер.

3. Используя текст учебника и данные дополнительной литературы (текст), с помощью рисунков, знаков и текстового сопровождения выявите основные особенности геологического и орографического строения территории.

Кейс «Метеорологи и гидрологи»

1. Проанализируйте карты, на контурной карте обозначьте изолинии средних температур января и июля природной зоны степей, а фоном отметьте годовое количество осадков. Данные подкрепите текстовым анализом из учебника и дополнительной литературы.

2. С помощью карты Атласа, на контурную карту нанесите основные реки, проходящие через природную зону степей. Объясните, с помощью дополнительных данных и текста учебника их влияние на природную зону.

3. С помощью рисунков, значков и текстового сопровождения, выявите основные особенности климата и водных ресурсов территории природной зоны степей.

Кейс «Ботаники и зоологи»

1. Проанализируйте карты, обозначьте на карте типичные для территории виды растительности и животного мира.

2. С помощью дополнительной информации и текста учебника объясните какие виды растительности и животного мира наиболее типичны для данной природной зоны.

3. С помощью рисунков, знаков и текста обозначьте на постере главные виды растительности (3 шт.), животного мира (3 шт., в том числе птиц и насекомых по 3 шт.).

Кейс «Социально-экономические географы и экологи»

1. С помощью карт атласа и данных учебника и дополнительного текста проанализируйте какие территории природной степи наиболее освоены, изобразите это графически на контурной карте и прикрепите ее к постеру.

2. С помощью данных учебника и дополнительной литературы объясните какое значение природная зона степей имеет для хозяйства страны и отдельных регионов.

3. С помощью учебника и дополнительной литературы, выявите основные экологические проблемы территории и обозначьте их на постере с помощью рисунков, знаков и текстового сопровождения.

На выполнение кейсов отводится 15 минут. На защиту 3–5 минут.

После выполнения кейсов и его защиты, подводится общий итог и выставляются баллы.

Домашняя работа. На индивидуальное изучение можно вынести некоторые аспекты изучения природной зоны степи, которые не входят в рамки изучения темы. Индивидуальные задания могут быть выполнены в виде подготовки доклада, выполнения ситуационной задачи и ответов на дополнительные вопросы.

Примеры тем докладов:

1. «Евроазиатские степи: причины разделения на отдельные сектора».

2. «Восточноевропейский степной регион: характеристика района».

3. «Западносибирско-Казахстанский степной регион: характеристика региона».

4. «Центрально-Азиатский степной регион: характеристика региона».

5. «Характеристика природно-хозяйственной зоны степей на примере региональных …».

Ситуационная задача:

«Использование природных ресурсов в России всегда находилось на значительном уровне. Богатства земли используются в энергетике (уголь, газ, нефть), в обеспечении населения водными ресурсами, в обеспечении жителей государства необходимыми пищевыми ресурсами.

Именно плодородие земли, является одним из ключевых факторов при обеспечении населения необходимыми пищевыми продуктами растительного происхождения. Освоение целины – масштабная компания, разработанная в СССР для быстрого обеспечения граждан страны необходимыми пищевыми ресурсами, в первую очередь зерном. При реализации этой компании, происходило интенсивное освоение степной зоны. Большие территории степей с реликтовыми типами растительности были распаханы и использованы для выращивания зерновых культур. Интенсивное освоение зоны привело к большим экологическим проблемам. На сегодняшний день, вопрос сохранения степных территорий остается актуальным.

Объясните причины интенсивного использования именно степных территорий. Назовите основные направления кампании по освоению целинных и залежных земель. Проанализировав данные, объясните, какие последствия для зоны степей стали носить необратимый характер. Объясните главные положительные аспекты, сформировавшиеся в ходе реализации кампании. Найдите и приведите примеры восстановления природного разнообразия природной зоны. »

Научно-исследовательские школьные конференции. Для школьников важно определять темы для написания тезисов, с учетом их интересов. Школьники, имеющие интерес в изучении географии, могут рассматривать природно-хозяйственный комплекс России более подробно, в особенности, опираясь на собственные данные, которые они могут получить с помощью практических работ или наблюдений. Для изучения степей, подойдут темы, связанные с изучением как отдельных компонентов природы, так и с их хозяйственным освоением. Актуальными будут вопросы выявления видов антропогенной нагрузки, составления характеристик и изучения экологического состояния природной зоны. Примерные темы для тезисов:

1. «Роль степей Иркутской области в обеспечении необходимыми продовольственными товарами населения области и страны».

2. «Хозяйственное освоение степей Иркутской области во время реализации компании «Освоение целины»: причины и последствия».

3. «Природное разнообразие степей Иркутской области».

4. «Экологическое состояние природной зоны степей Иркутской области».

Проектно-исследовательская деятельность. Проектно-исследовательская деятельность так же, как и научно-исследовательская формирует большой спектр знаний и позволяет более детально изучать отдельные темы. Главная отличительная черта проектно-исследовательской деятельности заключается в получении готового продукта, при исследовании какой-либо темы. При изучении степей, примером готового продукта может послужить комплексный профиль природной зоны, план экологических мероприятий, создание гербария и т. д.

Проекты. В настоящее время существует большое количество проектов, в которых могут принять участие как молодые люди, так и школьники. Большинство проектов имеют экологическую направленность.

Примером таких проектов может послужить проект Русского географического общества «Заповедное дело РГО» и «Заповедна школа РГО»

Заповедная школа РГО – это проект, направленный на популяризацию природоохранной деятельности Русского географического общества среди молодёжи на особо охраняемых природных территориях страны. Данный проект способствует экологическому просвещению молодого поколения и обращения внимания на важность сохранения природных ресурсов как страны в целом, так и собственного края. В рамках Заповедной школы могут проводиться различные мероприятия для школьников с целью изучения отдельных тем в предмете «География» [4].

Анализ методических рекомендаций показал, что изучение темы может быть представлено большим количеством способов, как в программной (урочной и внеурочной), так и непрограммной деятельности. Критерий, для подбора различных форм, методов, видов и т. п. разнообразны: от возраста обучающихся, содержания программы и планируемых результатов, представленных в ней (в программной работе), до собственной мотивации к изучению темы учащимися (в непрограммной работе). Для грамотного подбора всех методических приемов, важно тщательно изучить ФРП, а также дополнительную педагогическую и психолого-педагогическую литературу.

Библиографический список

1. Федеральная рабочая программа основного общего образования «География» (для 5–9 классов образовательных организаций) // ФГБНУ «Институт развития стратегии образования : офиц. сайт. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/19_frp_geografiya-5–9-klassy.pdf (дата обращения: 23.04.2024).
2. Федеральная рабочая программа среднего общего образования «География» (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций) // ФГБНУ «Институт развития стратегии образования : офиц. сайт. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/07/frp_geografiya_10_11_baza_04062024.pdf (дата обращения: 23.04.2024).
3. Федеральная рабочая программа среднего общего образования «География» (углублённый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций) // ФГБНУ «Институт развития стратегии образования : офиц. сайт. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/34_frp_geogr_10–11-klassy_ugl. pdf (дата обращения: 23.04.2024).
4. Купрякова А. В., Хамина Н. В. Проект «Заповедная школа РГО» как способ реализации проектно-исследовательской деятельности школьников в курсе географии / А. В. Купрякова, // Байкал – Родина – Планета : материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. Иркутск, 16–18 ноября 2023 г. Иркутск, 2023. С. 158–161.

УДК 378.096

Н. В. Роговская

Заведующий кафедрой географии, безопасности жизнедеятельности и методики, кандидат географических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, rogovskayan@inbox.ru

N. V. Rogovskaya

Head of the Department of Geography, Life Safety and Methodology, Candidate of Geographic Sciences, Associate Professor,Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, rogovskayan@inbox.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ИРКУТСКОЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На протяжении всего периода развития иркутская научно-педагогическая школа стремилась не только сохранить, но и приумножить основы системной подготовки учителей географии. В ней заложены принципы комплексного подхода, а именно сочетания предметной подготовки по географии на основе современных научных исследований, методической – внедрение в образовательный процесс лучших практик учителей-новаторов, воспитательной и разнообразной внеучебной работы. Поэтому изучение особенностей становления и формирования научно-педагогической школы географического образования, прослеживание связи преемственности поколений педагогов, связавших свою профессиональную деятельность с кафедрой географии Педагогического института, вызывает научный и практический интерес и носит актуальный характер. Информационную базу исследования составили архивные материалы, справки Российского Государственного исторического архива, Государственного архива Иркутской области.

Ключевые слова: этапы становления; кафедра географии; направления научной, учебной и воспитательной работы в области географии; профессорско-преподавательский состав.

FORMATION OF THE IRKUTSK SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL SCHOOL OF GEOGRAPHICAL EDUCATION

Throughout the entire period of development, the Irkutsk scientific and pedagogical school sought not only to preserve, but also to increase the foundations of systematic training of geography teachers. It is based on the principles of the integrated approach, namely, a combination of subject training in geography based on modern scientific research, methodological training, which is the introduction of the best practices of innovative teachers into the educational process, and also educational and various extracurricular activities. Therefore, the study of the specifics of formation and development of the scientific and pedagogical school of geographical education, tracing the connection between the continuity of generations of teachers who linked their professional activities with the Department of Geography of the Pedagogical Institute, is highly topical and of scientific and practical interest. The information base of the research included archival materials, certificates from the Russian State Historical Archive and the State Archive of the Irkutsk Region.

Keywords: stages of development; department of geography; areas of scientific, educational and upbringing work in the area of geography; teaching staff.

Результаты многолетней работы с информационными источниками и материалами архива Педагогического института, размещенного в Государственном архиве Иркутской области, позволили выделить четыре основных этапа становления и развития Иркутской научно-методической школы подготовки педагогических кадров в области географии для образовательных учреждений.

I этап. 1909–1935 гг. – становление

1 июля 1909 г. в г. Иркутске открыт Иркутский учительский институт. Состоялось это знаменательное событие по распоряжению министра народного просвещения А. Шварца за № 14951 от 18 июня 1908 г. В документе говорится, что для удовлетворения потребности в числе учительских институтов, готовящих учителей для городских училищ, министерство народного просвещения решило учредить в некоторых пунктах империи новые учительские институты. Наиболее подходящим пунктом для устройства проектируемого института в Восточной Сибири является г. Иркутск, который считается столицей Сибири. Директором института назначен коллежский секретарь Петр Николаевич Жданов. Иркутскому генерал-губернатору А. Н. Селиванову предписано разрешение об открытие с 1 июля 1909 г. учительского института в г. Иркутске, с ежегодным бюджетом 34 900 руб. [1]

В 1909 г. число служащих при институте было 8 человек, студентов – 20. Курс учения в институте продолжается 3 года. Среди 8 служащих в институте четверо были кандидатами наук, был и первый педагог, штатный преподаватель по географии и истории – Линьков Александр Иванович [4].

Следует отметить, что с момента организации Педагогического учительского института, большое внимание уделялось: 1) теоретическому наполнению учебного материала, 2) проработанной и утвержденной Советом методической основе; 3) краеведческому подходу в обучении географии; 4) тесной совместной работе со школами, на базе которых отрабатывались практические навыки будущей профессиональной деятельности; 5) воспитательной работе с учащимися, обустройству их быта, организации питания, труда и внеучебной деятельности.

Каждым преподавателем составлялась и утверждалась на педагогическом учебном методическом совете программа обучения по предмету, которая затем представлялась в учебный округ. Александр Иванович сам заказывал учебники и учебные пособия, карты и другие дидактические материалы, необходимые для обеспечения учебного процесса. Так, 14 октября 1909 г. был утвержден список книг по географии из 44 книг на сумму 47 руб. 70 коп. [4].

В основе системы учебного процесса лежала цикловая или конвейерная система преподавания. В учебном плане 15 уроков в неделю отводилось на дисциплины естественного профиля, при этом по два урока в неделю – на географию.

Материально-техническое обеспечение не удовлетворяло полностью потребности образовательного процесса, особенно дисциплин естественного цикла. Поэтому к обеспечению образовательного процесса учебными наглядными и дидактическими материалами был привлечен Восточно-Сибирский отдел Императорского Русского географического общества (ВСО ИРГО). Благодаря Детищеву Анатолию Павловичу, который на тот момент являлся членом распорядительного комитета ВСО ИРГО, был установлен тесный контакт с музеем, на базе которого проводились занятия по минералогии, этнографии и истории.

Практические занятия по предметам – это было новое веяние в учебных заведениях страны того времени. Воспитанники учительского института занимались классификацией богатейшей коллекции минералов, они участвовали в подготовке для издания каталога коллекции. И посещали музей бесплатно. ВСО ИРГО на базе учительского института, а затем и педагогического факультета ИГУ очень часто организовывало встречи воспитанников и студентов с учеными, которые приезжали в Иркутск из других регионов. Несмотря на то что Детищев А. П. преподавал в институте физику, он связывал образовательный процесс в области естественных наук с непосредственным изучением природы и географии родного края. Под его руководством воспитанники института совершали ближние и дальние экскурсии, среди которых обязательными были походы на озеро Байкал. О большом значении данного направления внеучебной работы свидетельствует запись в дневнике воспитанника 2 года Булдакова Ивана «Когда в природе наблюдаешь все разнообразие горных пород и их состав, как-то невольно чувствуешь, как мало в этой области знаешь и проникаешь желанием восполнить пробелы» [4] . Именно в данный период закладывается основа клубной работы со студентами. Пока она еще носит характер кружковой работы по краеведению, археологии и этнографии.

Преподавателями учительского института активно проводятся работы в области физико-географических, гидрометеорологических исследований, экономико-географических исследований совместно с ВСО ИРГО. Выходят научные труды Линькова А. И., Детищева А. П.

Следует отметить, что данный период был крайне непростым, насыщенным событиями политического, военного, организационного и правового характера. Чередом друг за другом следовали и организационные преобразования. В 1920 Иркутский учительский институт преобразован в Восточно-Сибирский педагогический институт народного просвещения. В институте обучалось 246 студентов. В институте преимущественно велась подготовка будущих учителей для школы 2-ой ступени по естествознанию и географии, физики и химии, истории, русскому языку и литературе и др. Институт просуществовал чуть менее 1 года, и уже 1 октября 1921 г. вошел в состав ИГУ в виде Педагогического факультета, под руководством Рубинштейна М. М. Согласно Положению о высших учебных заведениях РСФСР, принятому Совнаркомом 2 сентября 1921 во главе факультетов стояли Совет факультета и Президиум. Учебно-методической работой руководили предметные комиссии, которые фактически заменяли кафедры, хотя последние продолжали существовать.

Для нас этот момент крайне важен, поскольку сложилось мнение, что первое упоминание о кафедре географии приходится на 1935 г. – год создания Географического факультета в составе Восточно-Сибирского индустриально-педагогического института. В период работы с архивными документами (2017–2024 гг) найдена «Объяснительная записка к штатам педагогического факультета» Моисея Матвеевича Рубинштейна, в которой содержится информация о штатном расписании и материально-техническом обес-

печении кафедр. В ней среди 23 кафедр указывается кафедра географии и этнографии, которая дословно: «…обеспечивает следующие курсы: землеведение (II курс естественного отделения), страноведение (III курс того же отделения), введение в русскую этнографию (II курс лингвистического отделения) и т. д. Кафедра состоит из 2 профессоров (1 географ, 1 этнограф), 1 преподавателя и 2 ассистентов кабинета географии» [2]. Документ помещен в папку с архивными документами периода 1924–1925 гг, при этом не имея датировки. Известен тот факт, что 24 октября 1921 г. на заседании Президиума ИГУ Рубинштейн М. М., высказал свои предложения о структуре факультета, составе кафедр и учебных планах. Об этом факте указывает Рабецкая З. И. в 1 томе «Иркутский Педагогический: от учительского института к университету», с. 113 [4]. То есть кафедра географии и этнографии была включена в состав Педагогического факультета ИГУ, утвержденный 24 октября 1921 г. Таким образом, есть основания считать данную дату – датой рождения нашей кафедры.

Следует отметить, что в документе, размещенном на листах 23–36 указанной архивной папки, вновь представлена «Объяснительная записка к штатам педагогического факультета». В записке упоминается 1925 г., и наша кафедра носит уже иное название «Землеведения и географии» [3, л. 32] .

К сожалению, не удалось найти архивных документов, которые бы указывали на поименный преподавательский состав того периода, но по отдельным литературным источникам, а именно в том же произведении Рабецкой З. И., неоднократно упоминаются фамилии: преподавателя А. И. Шаврина, профессора Львова Александра Владимировича, который вел курс географии, минералогии, преподавателя Н. Б. Вечорек (история и география), профессоров Лаптева Сергея Николаевича (экономикогеографа) и Виноградова Георгия Семеновича (вел дисциплину русской этнографии и уделял большое внимание данному предмету как одному из направлений школьного краеведения) [4].

Учебные планы 20-х гг неоднократно менялись, в связи с переходом от 3-годичного обучения к 4-годичному. Постановлением Совета Народных Комиссаров, подписанный В. И. Лениным 06.12.1921, был установлен общий научный минимум, которым, наряду с циклом естественных наук, был определен цикл общественных. В него входила экономическая география РСФСР, план ГОЭЛРО, наряду с историческим материализмом и другими предметами. В мае 1927 г. Главным комитетом профобразования Наркомпроса издаются стабильные учебные планы, в том числе на естественных отделениях, которые увеличили сроки обучения до 5 лет. В планах были усилены общественно-политические и педагогические предметы, углублены специальные дисциплины и предусмотрено выполнение дипломных работ

II этап. 1935–1945 гг. – период социальных потрясений, изменения в организации учебной работы.

В конце двадцатых – в начале тридцатых годов в связи с бурным развитием хозяйства страны, возник вопрос о придании вузам целевого назначения, с четко выраженной специализацией. Ноябрьский пленум ЦК ВКП(Б)

разработал широкую программу выполнения этой задачи. Такой реорганизации подвергся и ИГУ. Решением Восточно-Сибирского краевого комитета ВКП(б) от 11 августа 1931 г. создается Восточно-Сибирский индустриально-педагогический институт, с 5 отделениями, ставшими в последствии факультетами. На очном отделении Естествознания, к которому относилась кафедра географии и естествознания в 1 год обучалось 218 студентов из 646 студентов очников Восточно-Сибирского индустриально-педагогического института.

В дальнейшем Постановлением от 16 мая 1934 г. «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР» требовалось коренное улучшение преподавания географии в школе. Для этого вновь стали востребованными квалифицированные преподаватели, которых выпускалось крайне мало. Поэтому в педвузах расширяется подготовка географов. В 1935 г. создается географический факультет, в составе которого соответственно воссоздается кафедра географии и естествознания. Первым заведующим которой становится С. И. Ледовских. Исполняет обязанности доцента Алексей Федорович Зотов, который был директором Педагогического института с 1937–1939 гг. Одновременно он же являлся Председателем ГЭК [5; 6]. До 1938 г. продолжал работать на кафедре профессор Сергей Николаевич Лаптев, который был осужден в волну репрессий и расстрелян в этом же году. 27 ноября 1938 г. не стало и выдающегося сибирского ученого-байкаловеда, профессора Виталия Вячеславовича Дорогостайского, расстрелянного по приговору «Тройки». Все преподаватели, репрессированные в эти годы, были реабилитированы после смерти И. В. Сталина и в 90-е гг. [4]

Затем наступили тяжелые годы Великой Отечественной войны. Следует отметить, что подготовка и выпуск учителей, научная, методическая и воспитательная работа не останавливаются в институте, несмотря на условия военного времени: нехватку профессиональных кадров, скудное материально-техническое обеспечение. В учебном процессе отказались от конвейерной формы обучения. Были восстановлены рассредоточенные в течение всего семестра лекции и, семинарские и практические занятия по всем дисциплинам учебных планов. Большое внимание вновь уделяется трудовому воспитанию обучающихся, с привлечением к работе в слесарных мастерских, на сельскохозяйственных предприятиях.

III этап. 1945–1990 – послевоенный советский

В послевоенный период в 1949 г. на базе кафедры географии и естествознания создаются две новых: кафедра географии, ее возглавил Николай Павлович Ладейщиков и кафедра естествознания, которую возглавила Людмила Владимировна Воржева.

Следует отметить, что и послевоенный советский период был наполнен событиями структурных и организационных преобразований, полной ликвидацией в 1959 г. факультета и кафедры соответственно тоже, последующим восстановлением в 1962 г. Руководителями и педагогами кафедр являлись замечательные ученые, краеведы, которые продолжили заложенные принципы воспитания и профессиональной подготовки учителей географии

не только для нашего региона, но и для всей страны. Педагоги вели активную научную работу и привлекали к ней студентов. Так под руководством Н. П. Ладейщикова была подготовлена целая плеяда ученых-климатологов, которые стали его последователями. В состав преподавательского коллектива вошли Алла Михайловна Цуркан, Федор Дмитриевич Дресвянский, Игорь Карпович Зусман и др. В 1977/78 учебном году на кафедре работало 12 человек: 1 доктор наук, профессор, 7 кандидатов наук, доцентов и 4 ассистента [5; 6].

В период с 1969–1987 гг. под руководством заведующего кафедрой доктора географических наук, профессора Владимира Вавиловича Богданова открыта аспирантура, в которой было подготовлено и защищено три диссертации. Среди них состоялась защита Г. Ф. Орел, которая в 90-е возглавила кафедру географии. Научное направление школы и научные публикации были связаны с проблемами региональной географии, краеведения, гидрологии и климатологии, методики преподавания географии.

В 1988 г. Советом института было принято решение об объединении кафедр физической и экономической географии в одну – кафедру географии под руководством к. г. н. Геннадия Васильевича Грудинина. Важнейшей задачей научно-педагогической деятельности кафедры являлось дальнейшее повышение качества профессионально-педагогической подготовки учителей географии, совершенствование методов организации самостоятельной работы студентов.

IV этап – начало XXI в. – современный период

Данный период характеризуется стремительными изменениями в организации работы кафедры. Они были спровоцированы сменой организационно-правового статуса вуза и последующего вхождения в состав ИГУ в виде структурного подразделения «Педагогический институт». Произошла внутренняя реструктуризация факультетов в отделения, кафедра вошла состав ФМЕНиТО. Изменилось название кафедры, свое современной название кафедра носит с 1 сентября 2013 г.

Пандемийные потрясения вынудили в кратчайшие сроки овладеть навыками работы в дистанционном формате с применением современных технологий обучения и оценивания достижений студентов по учебным курсам 2-уровневой системы образования: бакалавриата и магистратуры.

К настоящему времени коллектив кафедры географии, безопасности жизнедеятельности и методики осуществляет работу по теме научного направления Педагогического института «Инновационные процессы в современном образовании: научно-методический аспект». Выполняя разделы проекта: «Природно-социальные комплексы Восточной Сибири и их покомпонентное изучение. Методика преподавания географии и ОБЖ в школе и вузе» тема НИР 111-17-314

Продолжается тесное многолетнее сотрудничество с Русским Географическим Обществом, совместно выполняются научные проекты, и выходят в свет крупные фундаментальные произведения, а также многочисленные

учебно-методические пособия и методические сопровождения реализуемых дисциплин.

Активно ведется общественная и воспитательная работа, которая основана на познавательной, научно-исследовательской деятельности в области географии и безопасности жизнедеятельности. Партнерами в организации работы традиционно выступают Институт географии им. В. Б. Сочавы СО РАН, Иркутское отделение РГО, Байкальский поисково-спасательный отряд МЧС России, Главное управление МЧС России по Иркутской области. Поддерживая традиции, заложенные в начале XX в., осуществляется работа клубов, организованных преподавателями. Молодежный клуб РГО «Портулан» и ССО «БАРС» являются яркими представителями нашей кафедры в образовательной среде региона и за ее пределами, о чем свидетельствуют многочисленные награды ребят за участие в соревнованиях, конкурсах, образовательной работы в школах.

Следует отметить также систематическую работу кураторов, военно-патриотическое воспитание, воспитание социальной ответственности и иные направления в общей системе воспитательных мероприятий, проводимых в нашем отделении и Педагогическом институте в целом.

Таким образом, богатейшее наследие и преемственность поколений преподавателей кафедры географии Педагогического института является фундаментом для дальнейшей системной подготовки учителей для образовательных учреждений нашего региона и за его пределами.

Библиографический список

1. Архивная справка Иркутскому государственному педагогическому университету // Российский государственный исторический архив Федерального архивного агентства Министерства культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации от 02.07.2007 № 272-з.
2. ГАИО. Ф. Р-71. Оп. 1. № ед. хр. 217. Л. 18, 19.
3. ГАИО. Ф. Р-71. Оп. 1. № ед. хр. 217. Л. 23–36.
4. Рабецкая З. И., Татаринов В. И., Щербинин М. Ф. Иркутский педагогический: от учительского института к университету: Т. 1. Иркутский учительский институт; Восточно-Сибирский педагогический институт народного просвещения; Педагогический факультет ИГУ. Иркутск, 2007. 267 с.
5. Рабецкая З. И., Татаринов В. И., Щербинин М. Ф. Иркутский педагогический: от учительского института к университету: Т. 2. Иркутский учительский институт; Восточно-Сибирский педагогический институт народного просвещения; Педагогический факультет ИГУ. Иркутск, 2009. 267 с.
6. Иркутский педагогический… / В. И. Татаринов [и др.]. Иркутск: Изд-во Иркут. пед. ин-та, 1996. 387 с.

УДК 372.891

С. А. Тухта

Доцент кафедры географии, безопасности жизнедеятельности и методики, кандидат геогр. наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, varitan@yandex.ru

S. A. Tukhta

Associate Professor of the Department of Geography, Life Safety and Methodology, Candidate of Geographic Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, varitan@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Обобщается опыт преподавания курса «Геоинформационные системы в географии» для будущих учителей географии и безопасности жизнедеятельности. Раскрыты особенности обучения студентов педагогических специальностей данному курсу. Выявлены возможности и перспективы использования геоинформационных технологий в последующей педагогической деятельности на уроках географии в школе.

Ключевые слова: геоинформационные технологии; геоинформационные системы; геоданные; информационные технологии; координаты; уроки географии

SPECIFICS OF TEACHING GEOINFORMATION TECHNOLOGIES TO FUTURE TEACHERS OF GEOGRAPHY AND LIFE SAFETY

The article presents the experience of teaching the course of Geoinformation Systems in Geography for future teachers of geography and life safety. The author describes the specifics of teaching this course to students in pedagogics, as well as the possibilities and prospects of using geoinformation technologies in subsequent pedagogical activities in geography lessons at school.

Keywords: geoinformation technologies; geoinformation systems; geodata; information technologies; coordinates; geography lessons.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) прочно вошли в нашу жизнь. Современное общество конца XX – начала XXI в. практически невозможно представить без сотовых телефонов, карманных компьютеров, планшетов, переносных мультимедийных устройств, умных часов и прочих гаджетов.

Наряду с ИКТ в повседневную реальность современного человека внедрился и Интернет. Его появление и дальнейшее развитие открыло перед людьми новые возможности. Сегодня всемирная паутина служит источником передачи, хранения и обмена данных. Это позволяет нам получать любую интересующую информацию, отправлять электронные письма, налаживать общение и взаимодействовать с людьми из разных стран, оплачивать покупки и услуги, находить сообщества по увлечениям, обсуждать интересующие вопросы на форумах, изучать иностранные языки, получать образование и много другое.

На сегодняшний день ИКТ используются практически во всех сферах человеческой деятельности. Невозможно представить себе ни одну отрасль, в которой бы не использовались компьютеры и оргтехника. Научная деятельность и образование не является исключением.

Сфера образования в последние десятилетия претерпела значительные изменения и подверглась компьютеризации. Причем компьютер и мультимедиа устройства уже не являются вспомогательными средствами обучения, а входят в ряд основных инструментов преподавания и позволяют повышать эффективность образовательного процесса [1].

Массовая компьютеризация и развитие технологий повлияла и на деятельность учителя географии, которая претерпела значительные изменения в последние годы. Правда совершенствование профессионального мастерства учителей и качества образования идет не такими быстрыми темпами, как растет уровень требований к профессиональной компетентности и квалификации специалистов в новой образовательной среде.

Следует отметить, что в настоящее время в преподавании учебных предметов слабо проявляется ориентация на использование инновационных технологий, в частности ГИС-технологии. В большинстве случаев, сохраняется классическая структура учебного процесса, в которой нет места дидактическим инновациям, а ИКТ используются лишь для иллюстрации преподаваемого материала.

Данная ситуация сложилась из-за ряда следующих причин:

- высокая загруженность учителей, которая не позволяет должным образом развивать информационную компетентность;
- возрастные особенности (учителям в возрасте становится все труднее угнаться за современными тенденциями);
- лень и нежелание осваивать что-то новое;
- профессиональное выгорание, приводящее к шаблонности проведения уроков;
- недостаточное технологическое оснащение школ;
- сторонние обязанности, ведение отчетной документации и др.

Учитывая вышесказанное, следует отметить, что назрела необходимость изменений в сфере профессиональной подготовки будущих учителей географии и безопасности жизнедеятельности, в направлении их методической взаимосвязи с вопросами осваиваемой профессии и внедрения инновационных образовательных технологий [2].

Исходя из этого, развитие творческой индивидуальности будущего педагога способствует повышению его компетентности и профессионализма [2].

Изучение геоинформационных технологий в университете является одним из актуальных и перспективных направлений при подготовке будущего специалиста. Поскольку на фоне массовой информатизации и цифро-

визации особую актуальность приобретает информация о пространственных объектах и явлениях происходящих вокруг нас.

Сегодня во многих вузах страны открыты кафедры со специализациями по геоинформатике; где экологам, географам, геологам, почвоведам и другим студентам, изучающим дисциплины не только о Земле, но и об обществе, читается курс «Геоинформатика» [3].

Постепенное внедрение геоинформационных технологий происходит и в школах. На уроках географии и истории мы можем наблюдать использование учебно-методического комплекса «Живая география», который включает в себя программную ГИС оболочку с инструментарием для работы с пространственной информацией, комплект цифровых карт мира и России, набор космических снимков и рекомендации для учителя [4].

К сожалению, и этот УМК используется больше для показа отдельных карт, обсуждения и работы с ними в рамках отдельных уроков, а также ознакомительных целей. Отдельной творческой работы и приобщения учеников к ГИС не происходит.

В Педагогическом институте ИГУ на базе кафедры безопасности жизнедеятельности студенты тоже изучают геоинформационные технологии и учатся работать с современными ГИС-пакетами. Бакалавры начинают знакомство с ГИС на дисциплине по выбору – «ГИС-технологии в географии». В магистратуре обучение технологиям продолжается на дисциплине – «Геоинформационное картографирование».

Следует отметить, что мы обучаем будущих учителей географии и основ безопасности жизнедеятельности, а не инженеров-картографов. Поэтому при преподавании этих дисциплин мы лишь приобщаем студентов к информационной культуре и научно-исследовательской деятельности в области физической и социально экономической географии, а также способствуем повышению уровня их компьютерной грамотности. Главное посеять зерно в голове каждого обучающегося, возбудить познавательный интерес, рассказать, что это за технологии, показать, как они работают, где применяются, как используются в школе на уроках географии и др. Современный учитель должен идти в ногу со временем и уметь использовать ГИС-технологии в своей профессиональной деятельности. Это позволит разнообразить учебный процесс, сделать его более интересным и увлекательным.

Обучение студентов педагогических специальностей ГИС-технологиям выстраивается иначе, чем со студентами, обучающимися на инженерные специальности. Это обусловлено рядом причин:

- отсутствие устойчивого интереса и слабая мотивация;
- страх браться за что-то новое и непонятное;
- непонимание того, где это может пригодиться и как может использоваться при обучении школьников;
- неустойчивые знания в области картографии;
- низкий уровень компьютерной грамотности в целом и др.

Соответственно, учитывая вышесказанные причины, было принято решение выстроить курс таким образом, чтобы теоретический материал был не сильно объемным и его мог усвоить каждый студент. Соответственно, вся теоретическая база отрабатывалась на практике, в ходе которой студенты выполняли ГИС-проекты на ранее пройденную тему, составляли отчеты по проделанной работе, а после представляли результаты своей деятельности и сдавали на проверку печатный отчет. Практические работы были тоже не сильно объемными, теоретический материал преподавался и отрабатывался порционно. Работа по проектам реализовывалась преимущественно в парах за одним компьютером (ноутбуком), но некоторые студенты по собственному желанию работали индивидуально, при этом допускалось обсуждение наиболее трудных моментов, а также помощь в виде советов друг другу и консультаций преподавателя.

На лекционных занятиях мы уделяли внимание теоретическим вопросам. Начали с определения понятия ГИС; рассматривали составные части, типы и возможности ГИС; знакомились с ГИС-картой и ее особенностями; изучали ее состав и информационное наполнение слоев; разбирали модели пространственных данных (растровые, векторные); а также вспоминали отдельные темы из курса картографии (картографические проекции, системы координат, методы картографического изображения и другие).

После изучения отдельных тем теоретического блока следовали практические работы, которые проходили в компьютерном классе. На этих занятиях студенты осваивали возможности настольной ГИС с открытым исходным кодом – QGIS 2. 18, знакомились с доступными интернет ресурсами, где содержатся пространственные данные, а также выполняли работы творческого плана.

Первые практические работы направлены на знакомство с общим интерфейсом программы, в ходе которого студенты рассматривают, из каких областей состоит основное окно, а также изучают основные панели инструментов и их функциональные возможности. Преподаватель при этом выступает в роли координатора их деятельности, помогает справиться с трудностями, акцентирует внимание на ключевых моментах, которые нужно запомнить.

Затем для того чтобы закрепить свежие знания и ближе познакомиться с программой студенты приступают к выполнению практической работы: «Знакомство с QGIS. Создание тренировочного ГИС-проекта». В рамках данной работы им необходимо создать новый рабочий проект с помощью набора векторных данных Open Street Map. Набор данных предоставляется преподавателем. По ходу выполнения практических заданий обучающиеся знакомятся с этими данными, выбирают нужные для работы слои, меняют стиль их оформления, масштабируют объекты, смотрят атрибутивную информацию, в общем, осваивают рабочую область и функционал программы. Преподаватель отвечает на вопросы по мере их возникновения.

Далее мы рассматриваем модели представления данных. Особое внимание акцентируется на растровой и векторной модели. Обсуждаем, как и в каких проектах используются эти модели, обсуждаем об их достоинства и недостатки. Особое внимание уделяется правилам цифрового описания объектов.

Соответственно изучение теоретического материала подкрепляется тремя небольшими практическими работами. Одна из них посвящена пространственной привязке топографического плана. Здесь студентам предлагается привязать лист топографической карты масштаба 1:100 000 и вырезать из него небольшой фрагмент для дальнейшей работы. Вырезанный фрагмент карты должен содержать точечные, линейные и площадные объекты. Затем ребята сохраняют свой проект.

На следующем занятии они приступают к выполнению еще одной практической работы, в ходе которой им нужно создать 3 – 4 слоя с векторными данными. Как правило, они оцифровывают линиями малые реки, полигонами площадные объекты и точками указывают высоты. Кроме этого заносят данные о географических объектах в таблицу атрибутов. В конце проект сохраняется.

Следующая практическая работа «Оформление карты. Создание макета» посвящена окончательной доработке картосхемы и ее оформлению. В ходе данной работы студенты учатся оформлять карту в виде отдельного макета, тем самым отрабатывая правила компоновки объектов карты.

Следует отметить, что первые практические работы выполняются студентами с трудом, поскольку изначально нужно изучить соответствующие правила по привязке геоизображений, цифровому описанию объектов, оформлению макета карты, а также подробно ознакомиться с руководством пользователя QGIS, понять, как устроено рабочее поле программы, и разобраться в работе отдельных панелей инструментов и отдельных модулей.

По мере погружения в курс изучения ГИС-технологий практические работы усложняются и приобретают творческий характер. Поскольку наши студенты получают две специальности – «Учитель географии и безопасности жизнедеятельности», то и дальнейшие работы планируются с учетом их специализации. Это и создание творческого проекта по городскому планированию в ходе, которого нужно создать макет острова отдыха с размещением на карте и описанием различных услуг. Это и построение тематических карт (Административно-территориальное устройство Иркутской области, Карта численности населения Иркутской области) на основе отрытых данных Open Street Map. Это и дешифрирование космических снимков. Это и обработка открытых данных SRTM, в ходе которых получаются красивые, содержательные картосхемы рельефа. Это и визуализация статистических и точечных данных. Например, одна из практических работ посвящена составлению следующих картосхем: Количество и местоположение природных пожаров по районам Иркутской области, Плотность природных пожа-

ров по Иркутской области, Типы и местоположение природных пожаров в Иркутской области по состоянию на 2021 г. При выполнении данной работы используется набор данных МЧС России, содержащий сведения о географических точках, типах и датах природных пожаров, происходивших на территории России с 2012 по 2021 г.

Следует отметить, что после выполнения первых работ, касаемых изучения функций программного обеспечения и понимания основ работы с моделями данных, последующие выполняются уже более уверенно, несмотря на то, что простые задачи начинают усложняться. Это связано с тем, что базовые навыки уже сформированы на должном уровне, а порционно поступающие новые знания уже легче усваиваются, отрабатываются на практике.

Кроме этого, по мере прохождения курса заметно меняется и отношение студентов к нему в целом. Если при выполнении первых работ возникали протесты, трудности и непонимание того что они делают и где им это пригодится, то мере продвижения по курсу данные проблемы утратили свою силу. Будущие специалисты стали понимать, где это можно будет использовать в педагогической деятельности.

Исходя из ответов студентов на вопросы при формировании отчетов к практическим работам и устного обсуждения во время занятий, было определено: что ГИС-технологии могут использоваться в рамках проектной деятельности по географии и безопасности жизнедеятельности, а продукты, сделанные в ГИС-пакетах, могут дополнять отдельные уроки и выступать в качестве наглядных пособий и примеров. Кроме этого отмечали, что можно обучать школьников ГИС-технологиям в рамках кружковой деятельности. Отметили и важность использования ГИС-технологий в научных исследованиях по географии, биологии, экологии, краеведению и т. д.

Большинству студентов понравилась творческая составляющая при работе над проектами в ГИС, где нужно было принимать дизайнерские решения. Они увлекательно подбирали иконки для внемасштабных знаков, цвета для оформления картосхем, а также эффекты отрисовки для создания теней и объема изображения.

В рамках выполнения последней практической работы студентам помимо общих теоретических вопросов еще было предложено выразить свое мнение о курсе «ГИС-технологии в географии» и отношение в целом. Поскольку это должно было войти в отчет и являлось не анонимным, на занятии сразу было оговорено, что ответ должен быть честным и на результатах работы это не отразится.

Результаты опроса не заставили себя долго ждать. Данный курс им понравился и показался интересным, особенно отметили практические работы творческого плана. Отношение к курсу у всех положительное и задания оптимального уровня сложности. При этом отметили, что некоторые практические работы можно выполнять и со школьниками. Лишь два человека из тридцати отмечали, что поначалу им курс не понравился вообще, и было

трудно. Далее по ответу следовало положительное отношение, поскольку после определенного момента они сумели развеять непонимание и успешно преодолели данные трудности.

Успешность прохождения курса «ГИС-технологии в географии» во втором полугодии 2023 – 2024 учебного года оказалась высокой. По результатам итоговой аттестации отметку «отлично» получили двадцать шесть человек (87 % группы), «хорошо» – четыре человека (13 % группы). Отрицательных отметок не было. За три года обучения ГИС-технологиям студентов педагогических специальностей этот результат оказался лучшим. Через некоторое время, было особенно приятно наблюдать применение студентами полученных знаний, умений и навыков работы с ГИС-технологиями на практике, поскольку некоторые из них на защите своих выпускных квалификационных работ представили самостоятельно сделанные картосхемы, иллюстрирующие их научные результаты.

Таким образом, следует отметить, что обучение ГИС-технологиям будущих учителей географии и основ безопасности жизнедеятельности вполне реализуемо. Упрощение сложной информации, дробная ее отработка на практике дает неплохой результат, и позволяет качественно справляться с поставленными задачами. Добавление творческих элементов в практические работы, красочная визуализация позволяет стимулировать познавательный интерес и развивать творческие способности обучающихся. Работа в парах и активное взаимодействие студентов и педагога позволяет наладить взаимообмен опытом, развеять ситуации с затруднениями и создать благоприятную атмосферу для работы.

Библиографический список

1. Сулла Р. В., Красовская Л. В. Информационные технологии в школьном образовании // Материалы международной научно-практической конференции. Белгород, 2017. С. 521–523.
2. Щербакова Т. К., Якушев А. В. Профессиональная компетентность будущего учителя географии на основе ГИС-технологий как условие качества обучения // Вестник Ставропольского государственного университета. 2009. № 3. С. 199–204.
3. Капралов Е. Г., Тикунов В. С. Геоинформатика : учеб. для студ. вузов. М. : Академия, 2005. 280 с.
4. Программное обеспечение География // Проект Института новых технологий. URL: https://www.int-edu.ru/content/geografiya (дата обращения: 01.09.2024).

УДК 911.53

Е. М. Тюменцева

Доцент кафедры географии и методики, кандидат географических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, tumentzeva.liz@yandex.ru

E. M. Tyumentseva

Associate Professor of the Department of Geography, Life Safety and Methodology, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, tumentzeva.liz@yandex.ru

ОПЫТ СОЗДАНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ В ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ И ИЗУЧЕНИЕ ЕГО В РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ГЕОЭКОЛОГИЯ С ОСНОВАМИ ЛАНДШАФТНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ»

Рассмотрены вопросы создания и развития культурных ландшафтов в Приангарье и юго-западном Прибайкалье, уделено внимание сакральным историческим ландшафтам, например, Баторовой роще, созданной при личном участии П. П. Баторова тайши Аларской степной думы с 1876 по 1889 г., а затем до 1912 г. главы Аларской управы. Им был посажен сосновый лес с участием ели, кедра, мелколиственных пород среди степных участков и полей. До настоящего времени роща выполняет экологические функции, предохраняя поля от развития ветровой эрозии. Имеются в Приангарье уникальные техногенные ландшафты – тупиковый участок Кругобайкальской железной дороги с прилегающими горными и озерными геосистемами, служащий в настоящее время популярным туристическим маршрутом. Рассмотрено становление селитебного и рекреационного ландшафтов в устьевой части бассейна реки Голоустной, созданного с применением инструментов ландшафтного планирования, разработанных в Институте географии им. В. Б. Сочавы СО РАН. Показаны особенности изучения культурных ландшафтов в рабочей программе дисциплины Геоэкология с основами ландшафтного планирования.

Ключевые слова: культурные ландшафты; лесохозяйственные, техногенные, рекреационные; Баторова роща; Кругобайкальская железная дорога; селитебный ландшафт пос. Большое Голоустное; географическое образование.

THE EXPERIENCE OF CREATING CULTURAL LANDSCAPES IN THE IRKUTSK REGION AND STUDYING IT IN THE PROGRAM OF THE DISCIPLINE OF GEOECOLOGY WITH THE BASICS OF LANDSCAPE PLANNING

The article examines the issues of creating and developing cultural landscapes in the Angara Region and in the Southwestern Baikal Region, paying attention to sacred historical landscapes, for example, the Batorov Grove, created with the personal participation of P. P. Batorov – the taisha of the Alar Steppe Duma from 1876 to 1889, and then until 1912 the head of the Alar Council. He planted a pine forest with spruce, cedar, small-leaved species among steppe areas and fields. Until now, the grove has been performing ecological functions, protecting fields from wind erosion. There are unique man-made landscapes in the Angara Region – a dead-end section of the Circum-Baikal Railway with adjacent mountain and lake geosystems, which currently serves as a popular tourist route. The author studied the formation of residential and recreational landscapes in the estuary of the Goloustnaya River, created with the use of landscape planning tools developed at the V. B. Sochava Institute of Geography of the Siberian Branch of the Russian Academy of Science. The specifics of studying cultural landscapes in the program of the discipline of Geoecology with the Basics of Landscape Planning is shown.

Keywords: cultural landscapes, forestry, technogenic, recreational, the Batorov Grove, Circum-Baikal Railway, residential landscape of Bolshoye Goloustnoye Settlement, geographical formation.

Важное направление современной экогеографии и ландшафтного планирования – изучение и создание культурных ландшафтов. Еще Л. С. Берг указывал, что при географическом исследовании «конечную цель составляет изучение и описание ландшафтов, как природных, так и культурных», а культурные ландшафты – это те, «в которых человек и произведения его культуры играют важную роль» [3]. Настоящий культурный ландшафт, подчеркивал А. Г. Исаченко, «должен отличаться сведением до минимума проявлений таких нежелательных процессов, как овражная эрозия, смыв почв, заболачивание и т. п. » [7]. Все культурные ландшафты подразделяются по мнению А. А. Шишкиной (2011) на три основных категории: рукотворные (целенаправленно созданные) – это ландшафты поселений, садов, парков, которые имеют чёткую планировку и рукотворные элементы, изменившие природные образования; эволюционировавшие – те, в которых «природные процессы несколько изменены в результате длительных целенаправленных воздействий» [14], в них выделяются субкатегории: реликтовые и развивающиеся ландшафты. Ассоциативные ландшафты подразумевают связь с историческими событиями, личностями.

Цель нашего исследования проанализировать опыт создания культурных ландшафтов на Иркутско-Черемховской равнине и юго-западном побережье Байкала. Методы исследования комплексные от анализа литературных источников, интернет-ресурсов до маршрутных исследований автора в разные годы. Собранный материал свидетельствует, что в Иркутской области имеется исторические культурные ландшафты и современные, созданные в связи с разработкой интегральных планов развития территорий.

Первый уникальный культурный агроландшафт, Каменная степь, на территории России был создан в Воронежской области под руководством В. В. Докучаева в 1894 г. Это грандиозное начало, положенное в Каменной степи, получило свое продолжение в Средней Сибири. В 10 км к северу от улуса Ульзет (Иркутская область Аларский район) известным ученым, этнографом, государственным деятелем, Петром Павловичем Баторовым на рубеже XIX – XX веков была организована посадка сосновой рощи. Деревья сажал он сам и местные жители. В 1902 г. в район были привезены сосны, лиственницы, ели и кедры из тайги, расположенной вдоль реки Белая. Их посадили строго линейно. В начале 1920-х гг. в искусственном лесном массиве был организован туберкулезный санаторий с кумысолечебницей, который сейчас, к сожалению, находится в заброшенном состоянии. Баторова роща является сакральным местом для аларских бурят [2]. Здесь проходят обряды. Сакральный ландшафт – подсистема культурного ландшафта. В сакральном ландшафте маркерами являются священные рощи и деревья.

Петр Павлович Баторов родился в 1850 г. в семье потомственного дворянина, главного тайши, выборного руководителя, Аларской степной думы – Павла Баторова, в улусе Улзетэ Аларского района [4]. Баторовы происходили из династии тайшей, которые управляли аларскими бурятами (хонгодо-

рами). Петр Павлович Баторов возглавлял Аларскую степную думу с 1876 по 1889 г. а после упразднения как талантливый руководитель был назначен главой Аларской управы и находился в этой должности до 1912 г. [5]. Под влиянием учёного Г. Н. Потанина Петр Павлович увлекся историей и этнографией своего края, являлся членом ВСОРГО. В последние годы жизни занимался исследовательской деятельностью. Умер в 1927 г. П. П. Баторов – передовой человек своего времени, оставивший заметный и глубокий след в науке, истории и географии.

В результате деятельности Петра Павловича Баторова изначально небольшой пролесок превратился в рощу длиной до 6,5 километров и шириной более 4,5 километров. Территория памятника природы расположена в 45 км от пос. Кутулик вдоль автотрассы Кутулик – Аларь на Иркутско-Черемховской равнине в бассейне р. Аларь в пределах Среднесибирского подтаежно-лесостепного района Среднеангарской южно-таежной провинции среди равнинных сосновых злаково-разнотравных остепненных лесов (рис. 1). Роща имеет и важное экологическое значение. Она была создана для защиты от неблагоприятных агроклиматических условий, прежде всего от сильных ветров и пыльных бурь.

Преобладающее направление ветров в районе в течение года северо–западное, при средней скорости 3 – 5 м/сек, максимальные достигают 25 м/с. Дефляционный потенциал ветра достигает 40. Пыльные бури вызывают ветровую эрозию почвы. Максимум пыльных бурь в центральной лесостепной части Иркутско – Черемховской равнины приурочен к Кутулику. Фактор климата в Кутулике более 0,5, что указывает на то, что дефляция может протекать с интенсивностью от умеренной до сильной; количество пыльных бурь различается по годам от 3 до 10. Чаще всего пылевые бури наблюдаются в мае. Наиболее эрозионноопасны северо-западные ветры с максимальной скоростью ветра до 20–25 м/с. Годовые суммы атмосферных осадков в значительной части составляют всего 320 – 410 мм. Почвы дерновые, светло-серые и серые приурочены к вершинам и склонам увалов. Днища падей, подножье склонов, ложбины заняты лугово-черноземными почвами и черноземами. Механический состав пород – в основном легкие и средние суглинки. Непосредственно в «Баторовой роще» гидрологических объектов нет, имеется временный водоток от озера Кукунур, который действует во время выпадения ливней.

Для Баторовой рощи характерен относительно высокий уровень разнообразия растений и животных (рис. 1). Видовой состав растительного и животного мира представлен 364 видами растений, 1 видом пресмыкающихся, 2 видами земноводных, 175 видами птиц и 18 видами млекопитающих. Из них в *Красную книгу Иркутской области* включены 5 видов растений, 1 вид млекопитающих и 6 видов птиц [6].



Рис. 1. Баторова роща на Иркутско-Черемховской равнине: на снимке Google Earth Pro выделена красным (а), дата съемки 20.05.2022, координаты $53^0$07 с. ш., $102^0$30 в. д. ; на фотоснимке (б).

Памятником природы регионального значения Баторова роща признана в 2014 г. в целях сохранения уникального лесного массива, который является важнейшим компонентом экологического каркаса Аларской лесостепи [6]. Этот статус подразумевает запрет на вырубку насаждений в роще, охоту, разведение костров, сбор трав и др. Но следы антропогенных нарушений в настоящее время здесь присутствуют, поэтому важно, чтобы местное население берегло и сохраняло этот уникальный ландшафт для будущих поколений. Сохранение священных мест и гармоничное отношение с природой являются важными аспектами традиционной культуры бурятского народа, способствует привлечению молодежи к изучению и осмыслению историко-культурного наследия родного края. Как считает А. В. Любичанковский [8]

ядром целостности культурных ландшафтов является деятельность населения, проживающего на этой территории или «ухаживающего» за ней.

Другим примером техногенного культурного ландшафта служит памятник федерального значения Кругобайкальская железная дорога (КБЖД), построенная в 1901–1904 гг, вписанная в природные геосистемы юго-западного побережья Байкала. В настоящее время Кругобайкальской железной дорогой обычно называют ветку Слюдянка II – Байкал протяженностью 89 км (рис. 2).



Рис. 2. Культурный техногенный ландшафт (Кругобайкальская железная дорога участок Слюдянка II – Байкал (а) с разнообразными техническими сооружениями (б, в).

На дороге имеется четыре станции (Култук, Маритуй, Уланово и Байкал) и один разъезд 137-й км. На КБЖД используется 38 тоннелей общей протяженностью 9063 м (самый длинный из них – тоннель через мыс Половинный – 777 м, самый короткий 10-ый километр КБЖД № 13 "Чайкинский" – 31 м), 15 каменных галерей общей длиной 295 м (сейчас используется только пять из них) и три железобетонных галереи с отверстиями, 248 мостов и виадуков, 268 подпорных стенок, самая красивая Итальянская стенка (рис. 2) [13].

По насыщенности инженерными сооружениями КБЖД не имеет равных в России и занимает одно из первых мест в мире [12]. Тоннели и каменные галереи КБЖД уникальны тем, что они строились по нетиповым проектам и не были перестроены в последующие годы, сохранив первоначальный замысел архитекторов и инженеров начала XX в. В начале XXI в. по дороге регулярно курсирует один поезд (тепловоз и два вагона) и периодически туристические поезда. 21 декабря 1982 г. решением Иркутского облсовета участок КБЖД Байкал – Култук был объявлен архитектурно-ландшафтным заповедником и взят под государственную охрану [13]. С начала 1980-х гг.

начал постепенно осваиваться туристический потенциал КБЖД. Помимо собственно «железнодорожных» достопримечательностей туристов по маршруту КБЖД привлекают многочисленные памятники природы: скальные обнажения («Белая выемка» и другие), каменные останцы, крутые обрывистые склоны, примыкающие к искусственным полкам, по которым проложена дорога. Главное для культурного техногенного ландшафта – антропогенное «жесткое» управление им, без этого он деградирует [9]. В настоящее время поддержанием дороги в рабочем состоянии активно занимаются ОАО «Российские железные дороги».

В последние годы для создания и развития культурных ландшафтов служат инструменты ландшафтного планирования, разработанные в Институте географии им. В. Б. Сочавы СО РАН [1; 11]. Они были использованы при территориальном планировании региональных и муниципальных образований в Прибайкалье (бассейн реки Голоустной, Ольхонский район, города Слюдянка, Байкальск, пос. Листвянка и др.). Остановимся на первом плане по экологическому планированию созданному на бассейн р. Голоустная, который был выполнен в 1997 г. [15]. Прошло почти 30 лет и можно говорить о результатах.

Часть мероприятий по сохранению современного состояния и развитию планируемого использования были выполнены, например реконструирована и обустроена автодорога Иркутск– Бол. Голоустное, поселок стал заметно красивее, строятся туристические базы, разработан план мероприятий («ДОРОЖНАЯ КАРТА») по развитию туристско-рекреационного кластера «БОЛЬШОЕ ГОЛОУСТНОЕ» [10]. Однако следует отметить, что в настоящее время более 72 % площади пос. Бол. Голоустное приходится на ландшафтно-рекреационные территории, где насчитывается около 30 баз отдыха и турбаз и их количество с каждым годом увеличивается. Основной негативный момент осуществления рекреационных мероприятий обусловлен последствиями деятельности неорганизованных и неконтролируемых отдыхающих, в результате чего снижается естественное видовое биоразнообразие степных геосистем, угнетается древостой, происходит нарушение наземного покрова. Пастбищная дигрессия наиболее интенсивно проявляется на степных участках дельты реки. В качестве выпаса используются и лесные массивы окрестностей посёлка, где также отмечается деградация ландшафтов в результате перевыпаса. В Дорожной карте предлагаются мероприятия по улучшению ситуации. В связи с ежегодно увеличивающимся потоком отдыхающих, и предполагаемым ростом численности населения посёлка, предусмотрено строительство канализационных очистных сооружений, канализационной насосной станции и сетей хозяйственно-бытовой канализации. Вдоль участков застройки планируется возведение набережной, протяженностью 0,5 км, с организацией закрытой системы ливневой канализации для перехвата поверхностных стоков.

Таким образом с каждым годом в Прибайкалье увеличивается площадь культурных ландшафтов (селитебных, рекреационных и др.), хотя проблемы бесспорно существуют и нуждаются в решении.

Раздел культурные ландшафты их особенности изучается в курсе «Геоэкология с основами ландшафтного планирования» в период обучения в магистратуре по направлению Педагогическое образование профиля географическое образование. Курс ориентирован на повышение мировозренческой составляющей при подготовке магистров и базируется на знаниях, полученных при изучении психолого-педагогических, естественно-научных и общепрофессиональных дисциплин. В результате освоения дисциплины обучающиеся овладевают методологией, принципами ландшафтного планирования, осваивают методику создания ландшафтных планов региональных и локальных на разные территории. Изучают последовательность планирования: этапы – инвентаризационный, оценочный, зонирования территории по типам целей ее использования, посредством определенных действий и конкретных мероприятий. Ландшафтное планирование проводится с опорой на ландшафтно-экологический каркас территории. Важное значение в инструментах ландшафтного планирования уделяется эстетической привлекательности природно-антропогенных ландшафтов. При изучении дисциплины большое внимание уделяется самостоятельной работе обучающихся, в процессе которой, осуществляемой как в рамках аудиторных занятий, так и в ходе внеаудиторной работы, осуществляются следующие виды деятельности:

- работа с лекционным материалом, поиск и обзор литературы и электронных источников информации;
- изучение тем, вынесенных на самостоятельную проработку;
- формулирование собственных оценочных суждений в ходе решения ситуационных задач на основе сопоставления фактов и их интерпретаций для последующего выступления в ходе дискуссий;
- рецензирование обучающимися работ друг друга, оппонирование ответов на семинарах;
- выполнение творческих работ: создание Зеленого плана и анализ региональных планов.

В рамках самостоятельной работы студенты готовят рефераты. Предлагаются, например, следующие темы: История становления ландшафтного планирования; Особенности ландшафтного планирования за рубежом, на примере Германии, Великобритании, Франции (по выбору обучающегося); Идеи В. В. Докучаева в создании культурных сельскохозяйственных ландшафтов; Становление в России понятия «культурный ландшафт»; Развитие методологии ландшафтного планирования в Институте географии им. В. Б. Сочавы СО РАН.

Таким образом, в Иркутской области имеются как исторические уникальные виды культурных ландшафтов, так и создаются новые современные. Знание особенностей создания культурных ландшафтов позволяют мо-

лодежи принимать в этом процессе активное участие как на локальном уровне – благоустройство территории школы, района, так и региональном – города, области, страны.

Библиографический список

1. Антипов А. Н., Семенов Ю. М. Ландшафтное планирование в Прибайкалье // География и природные ресурсы. 2006. № 1. С. 11–18.
2. Батаева А. В. Наследие этнографа, фольклериста, орнитолога Аларской долины – П. П. Баторова // Администрация аларского района 12 июля 2022 г. Аларское районное отделение «Союз сельских женщин». Конкурс «Родное село – милый сердцу уголок». URL: https://ok.ru/group61125349212301/topics (дата обращения: 13.09.2024).
3. Берг Л. С. Предмет и задачи географии // Изб. Труды. М. : Изд-во АН СССР, 1958. Т. II: Физическая география. С. 112–119.
4. Жалсанова Б. Ц. Из истории Аларской степной думы – органа местного самоуправления аларских бурят (1824–1890 гг.). Иркутск : Оттиск, 2022. 436 с.
5. Зимин Ж. А. . Аларские хонгодоры. Иркутск : Иркут. обл. тип. № 1, 2014. 69 с.
6. Игнатенко В. В. Баторова роща (роща Улзетская) // Энциклопедия Иркутской области (проект). URL: http://irkipedia.ru/content/batorova_roshcha_roshcha_ulzetskaya (дата обращения: 13.09.2024).
7. Исаченко А. Г. Основы ландшафтоведения и физико-географического районирования. М. : Высшая школа, 1965. 328 с.
8. Любичанковский А. В. Проблема понимания культурных ландшафтов в современной отечественной науке // Вестник ОГУ. 2007. № 10. С. 28–34.
9. Николаев В. А. Культурный ландшафт – геоэкологическая система// Вестник МГУ. Серия 5, География. 2000. № 6. С. 3–8.
10. План мероприятий («Дорожная карта») по развитию туристско-рекреационного кластера «Большое Голоустное» утвержден распоряжением Губернатора Иркутской области от 28 июля 2022 г. № 220-р.
11. Плюснин В. М., Владимиров И. Н. Территориальное планирование Центральной экологической зоны Байкальской природной территории. Новосибирск : Акад. изд-во «Гео», 2013. 407 с.
12. Хобта А. В. КБЖД – памятник инженерного искусства и уникального ландшафта // Земля Иркутская. 2002. № 2. С.12.
13. Чертилов А. К. Кругобайкальская железная дорога. Иркутск: Артиздат, 2008. 72 с.
14. Шишкина А. А. Культурный ландшафт: основные концепции // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки. 2011. № 1 (21). С. 151–157.
15. Экологически ориентированное планирование землепользования в Байкальском регионе. Бассейн р. Голоустной: Рамочный план экологически ориентированного землепользования в масштабе 1:200 000. Иркутск – Ганновер, 1997. 234 с.

УДК 372.891

И. А. Тюнькова

Старший преподаватель кафедры географии, безопасности жизнедеятельности и методики,Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, tunkova_i@mail.ru

I. A. Tyunkova

Senior lecturer of the Department of Geography, Life Safety and Methodology, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, tunkova_i@mail.ru

ИТОГИ ПРОВЕДЕНИЯ XI ИНТЕРАКТИВНОЙ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ КОМАНДНОЙ КВЕСТ-ИГРЫ «ВСЛЕД ЗА СОЛНЦЕМ» (Г. ИРКУТСК)

Статья посвящена прошедшей в г. Иркутске XI краеведческой игре «Вслед за Солнцем» для обучающихся 9–11 классов и молодых педагогов. Содержится информация о мероприятии, его организаторах, методике проведения, а также представлены результаты краеведческой игры.

Ключевые слова: активное краеведение; школьные соревнования; Русское географическое общество; командные игры; организаторы; победители; участники.

RESULTS OF THE XI INTERACTIVE LOCAL HISTORY TEAM QUEST “FOLLOWING THE SUN” (IRKUTSK)

The article is dedicated to the 11th local history game "Following the Sun" for students of 9–11 grades and young teachers that took place in Irkutsk. It contains information about the event, its organizers, the methodology of its implementation, and also presents the results of the local history game.

Keywords: active studying of local history; school competitions; Russian Geographical Society; team games; organizers; winners; participants.

Школьное краеведение выступает универсальным педагогическим средством, помогающим формировать и развивать познавательный интерес обучающихся, их мотивационную сферу, активизировать учебную деятельность, воспитывать разносторонне развитого человека, патриота своей земли. Активное краеведение является одним видов интеллектуального досуга, сочетающего исследовательскую и краеведческую работу, городское ориентирование и игровые моменты. Это одновременно и спортивное соревнование и интеллектуальная викторина на знание своего города и региона. Целью игры является развитие интеллектуального потенциала школьников и молодых педагогов в области экологического и географического образования и повышения интереса к изучению активного краеведения[1, с. 241].

Целевой группой, на которую сориентирован проект, являются обучающиеся выпускных классов и молодые педагоги образовательных организаций г. Иркутска. В Игре принимают участие зарегистрировавшиеся команды обучающихся 9–11 классов в составе трех игроков и руководителя со спортивной подготовкой, а также команды молодых педагогов (3 педагога со стажем работы в образовательной организации от 0 до 3 лет).

Краеведческая игра «Вслед за Солнцем проводится ежегодно с 2013 г. [2, с. 47]. За этот период в игре приняли участие более двух тысяч школьни-

ков. Возрастающая популярность данного мероприятия подтверждается увеличением количества и состава участников игры: с 2020 г. к участию в соревнованиях стали подключаться команды молодых педагогов, чей опыт работы в образовательных организациях не превышает трех лет. В 2020–2021 гг. игра проводилась в дистанционном формате, с 2022 г. вновь в очном режиме.

Каждая игра посвящается определенным темам, значимым для региона и города. В этом году мероприятие приурочено к Году Семьи и 115-летию Педагогического института Иркутского государственного университета.

Организаторами мероприятия является кафедра географии, безопасности жизнедеятельности и методики Педагогического института Иркутского государственного университета, совместно с муниципальным казённым учреждением города Иркутска «Информационно-методический центр развития образования», молодёжным клубом Русского географического общества «Портулан», Иркутской общественной организацией «Краеведческий клуб “Иркутск – Форт Росс”», при поддержке Иркутского областного отделения Русского географического общества.

Для организации и проведения Игры создан организационный комитет, в круг задач которого входит информационное и методическое обеспечение игры, а именно разработка содержания, определение формы, времени и места проведения мероприятия; регистрация команд; формирование состава жюри; определение системы поощрения и награждения участников; размещение результатов на сайтах организаторов-партнеров мероприятия.

Основной состав оргкомитета сформирован из сотрудников кафедры и методистов МКУ г. Иркутска «ИМЦРО», имеющих большой опыт организации и проведения массовых школьных мероприятий по географии и краеведению.

Обязательное участие в подготовке и проведении мероприятия принимают студенты 1 – 5 курса, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профилю «Безопасность жизнедеятельности – География».

Проведение краеведческой квест-игры было поддержано грантом Иркутского отделения Русского географического общества.

Игра проходила 28 сентября 2024 г. Для организации соревнований, с учетом тематики игры и мер безопасности, необходимых при проведении массовых мероприятий, с участием обучающихся, была выбрана территория остров Юность – остров Конный.

Для школьников и педагогов были разработаны разные пакеты стартовых документов с картосхемами и десятью вариантами маршрутных листов. Маршрутные трассы школьников состояли из девяти контрольных точек. Для педагогов были предложены дополнительно три станции. Вопросы и задания станций «Знаю Иркутскую область», «РГО», «Портулан», «Форт-Росс» составлены для проверки фактических знаний, эрудиции, умений

быстрого поиска необходимой информации и решения ситуационных задач. Участникам разрешено пользоваться любыми картами города (схемами, атласами, 2ГИС и т. д.), справочными материалами, а также любыми навигационными приборами. Умения и навыки ориентирования на местности, нужно было продемонстрировать на этапах «Азимут», «Дальномер», «Полоса препятствий», «Костры». Станции «Видео-открытка», «Географическая песня», «Юбилейная», «Первые шаги в профессии» позволили проявить участникам оригинальность и творческий подход в командной работе.

Правила проведения игры представлены в Положении и доводятся до сведения участников заблаговременно. По условиям, все команды стартуют одновременно. Контрольное время прохождения дистанции – 1,5 часа. Финиш засчитывается по прибытии всех членов команды. Результат прохождения каждого КП оценивается в баллах. Основными критериями при подсчете результатов являются сумма баллов, заработанная участниками на трассе, а также время прохождения маршрута всей командой. При равном количестве баллов, лучшим считается результат команды, затратившей меньшее время на прохождение дистанции.

В качестве членов жюри были приглашены научные работники Института географии имени В. Б. Сочавы СО РАН, преподаватели ПИ ИГУ, методисты городского методического совета учителей географии и педагоги образовательных организаций города Иркутска. К судейству на КП команд школьников привлекались 46 студентов старших курсов.

В мероприятии приняло участие более двухсот человек. Это 26 команд старшеклассников и 10 команд молодых специалистов, а также педагоги-руководители команд школьников, члены жюри, студенты старших курсов.

Команды-победители и команды-призёры награждены дипломами, призами и подарками. В соревнованиях среди школьников первое место заняла команда МБОУ г. Иркутска СОШ № 32, второе место – обучающиеся МБОУ г. Иркутска СОШ № 67, третье место – МАОУ г. Иркутска Гимназия № 2.

Среди молодых педагогов победу одержала команда МБОУ г. Иркутска СОШ № 32; второе место – представители МБОУ г. Иркутска СОШ № 65, с третьим результатом пришли к финишу преподаватели МБОУ г. Иркутска СОШ № 35.

Все команды получают сертификаты участников игры, размещённые на сайте МКУ «ИМЦРО», в разделе «География / Конкурсы, олимпиады». Педагоги отмечены благодарственными письмами от имени директора МКУ г. Иркутска «ИМЦРО», директора Педагогического института ИГУ и Председателя Иркутского областного отделения РГО.

Таким образом, взаимодействие научных, образовательных и общественных организаций в области популяризации географических и экологических знаний, дает возможность расширить рамки традиционного школьного краеведения, сделать его более интересным, познавательным, и обще-

ственно значимым. Участие в организации и проведении краеведческой игры представителей профессионального педагогического сообщества нашего региона, позволяет начинающим педагогам не только закрепить теоретические знания в методике внеурочной предметной деятельности, но и получить опыт творческого взаимодействия в совместной работе с различными организациями.

Игра проведена при финансовой поддержке Иркутского отделения Русского географического общества.

Библиографический список

1. Тюнькова И. А. Активное краеведение в школьном образовании //Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9, № 2–2. С. 239–244. URL: http://ej.soc-journal.ru/archive/2018/2–22018. pdf (дата обращения: 12.10.2024).
2. Тюнькова И. А. Организация и проведение краеведческих игр со школьниками/ Научные тенденции: Педагогика и психология // Сборник научных трудов по материалам XXI международной научно-практической конференции. СПб. : Изд. ЦНК МОАН, 2019. 68 с.

УДК 372.891

Н. В. Хамина

старший преподаватель кафедры географии, безопасности жизнедеятельности и методики, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, natageo18@ya.ru

N. V. Khamina

Senior Lecturer of the Department of Geography, Life Safety and Methodology, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, natageo18@ya.ru

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ГЕОГРАФИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ, ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ И ОБУЧЕНИЮ

Социально-экономическая география играет важную роль в понимании политических процессов и экономического развития стран. В условиях глобализации и быстро меняющихся политических реалий преподавание и обучение в этой области требуют особого подхода. Современные политические события непосредственно влияют на географические аспекты жизни стран, что, в свою очередь, требует от обучающихся умения анализировать и понимать, как различные факторы взаимодействуют друг с другом. Например, глобализация, как процесс, затрагивающий экономику, культуру и политику, требует от будущих специалистов способности видеть взаимосвязи между локальными и глобальными явлениями. Обучающиеся должны не только изучать географические аспекты, но и понимать политические и экономические контексты, в которых они функционируют. Это требует от преподавателей использования междисциплинарных подходов и современных методов обучения.

Ключевые слова: социально-экономическая география; тенденции развития; подходы к преподаванию.

SOCIO-ECONOMIC GEOGRAPHY: CURRENT DEVELOPMENT TRENDS, APPROACHES TO TEACHING AND LEARNING

Socio-economic geography plays an important role in understanding the political processes and economic development of countries. In the context of globalization and rapidly changing political realities, teaching and learning in this area require a special approach. Modern political events directly affect the geographical aspects of the life of countries, which, in turn, requires students to be able to analyze and understand how various factors interact with each other. For example, globalization, as a process affecting economics, culture and politics, requires future specialists to be able to see the interrelationships between local and global phenomena. Students should not only study geographical aspects, but also understand the political and economic contexts in which they operate. This requires teachers to use interdisciplinary approaches and modern teaching methods.

Keywords: socio-economic geography; development trends; approaches to teaching.

Социально-экономическая география мира является одной из базовых дисциплин в системе высшего географического образования и дает целостное представление о странах мира, мировом хозяйстве, населении. Полученные знания способствуют оценке современного уровня развития любой территории, наличия в регионах и странах существующих проблем, определению пути их решения и стратегических целей развития и т. д. [2, с. 32].

Становление социально-экономической географии обусловлено длительным ходом прогресса производительных сил человечества и порождено

потребностями в конкретных знаниях о населении, его хозяйственной деятельности, природных богатствах и их использовании в тех или иных странах и регионах [6, с. 87]. "Экономическая география развивалась по мере хозяйственного освоения нашей планеты и вширь и вглубь – освоения ее природных ресурсов, строительства городов и дорог (центров и магистралей, общественного территориального разделения труда), формирования промышленных пунктов и центров, индустриальных узлов и районов, сельскохозяйственного освоения земель и повышения интенсивности их использования" [5, с. 47].

Современная социально-экономическая география продолжает оставаться на рубеже развития. Сегодня выделяют четыре главные тенденции: экологизация, экономизация, социологизация и информатизация. С одной стороны, данные тенденции наращивают интеграционные процессы между дисциплинами, с другой – углубилась дифференциация общественно-географических исследований. К тому же происходит конструктивизация – усиление практического значения социальной и экономической географии. Раньше географы преимущественно указывали ограничения (например, невозможность освоения месторождений полезных ископаемых из-за ряда неблагоприятных природных условий), в настоящее же время внимание больше уделяется тому, как эти ограничения преодолеть [6, с. 42].

В XX веке географическая наука развивается таким образом, что «поле ее деятельности» [6, с. 378]. расширяется, охватывая в большинстве своем явления социальной жизни, формируются новые направления. Географы берут на себя изучение многих возникающих перед человечеством глобальных проблем. Исследование общественно-географических явлений и процессов осуществляется на разных уровнях пространственной иерархии: локальном, региональном, страновом и глобальном. Кроме того, социально-экономическая география широко использует многообразие подходов и методов исследования.

Современный мир сталкивается с множеством вызовов, которые требуют от нас глубокого понимания социальных и экономических процессов. И здесь география играет важную роль в анализе вопросов, особенно в контексте изменения политических реалий, и как наука, исследует взаимосвязи проявления пространственных аспектов между социальными и экономическими процессами. В современных условиях – от глобализации до изменения климата, от миграционных кризисов до экономических санкций – подходы к изучению в этой области становятся особенно актуальными.

Только за последние несколько лет мы стали свидетелями ряда глобальных процессов, среди которых геополитические конфликты, сбои в цепочках поставок, изменение границ государств, возникновение новых политических образований, перераспределение экономической власти. Эти изменения влияют на социально-экономические структуры стран и регионов, что требует от будущих специалистов-географов глубокого понимания этих процессов.

Политические решения, принимаемые на уровне государств и международных организаций, существенно вносят не только количественные и качественные изменения на политической карте мира, теряет контуры и экономическая карта мира. Например, введение санкций против определенных стран может привести к изменению торговых маршрутов. В 2022 г. из-за введенных санкций мировая экономика серьезно пострадала, поставки по всему миру стали ограничены. Чрезмерная зависимость стран друг от друга показала свои недостатки, это привело к серьезным проблемам в торгово-экономических отношениях [1, с. 221]. Политические решения часто принимаются с учетом ряда социально-экономических факторов. В свою очередь, география помогает обучающимся понять, как данные процессы влияют, например, на распределение ресурсов и развитие регионов.

На современном этапе развития общества усиливается роль географической составляющей в общей культуре личности. Овладение географической культурой происходит как в процессе личного взаимодействия человека с миром, так и в ходе обучения. В. М. Котляков, академик РАН и заслуженный географ России, отмечает, что «важная функция географии – выработка представлений о единстве человечества, о разнообразии стран и населяющих их народов» [3, с. 21].

Толкование понятия «географическая культура» впервые было дано академиком Российской академии образования В. П. Максаковским, который вкладывал в данное понятие комплекс, состоящий из взаимосвязанных компонентов: географической картины мира, географического мышления, методов географии и языка географии [4].

Географическая культура характеризуется рядом признаков, среди которых: научное восприятие мира, развитое географическое мышление с умением определять причинно-следственные связи, способность оценивать и прогнозировать особенности развития географической среды, экологическое сознание и др. таким образом, географическая культура играет важную роль в образовании, так как помогает формировать не только мировоззрение, но анализировать взаимосвязи между различными явлениями, событиями и процессами, развивать критическое мышление.

Изучение социально-экономической географии в современных условиях требует адаптации к новым реалиям, которые, в свою очередь, требуют глубокого понимания как теоретических основ, так и практических аспектов. Сегодня важно не только передавать знания, но и развивать у обучающихся критическое мышление, способность анализировать и интерпретировать данные. Это связано с тем, что многие социально-экономические процессы имеют сложный и многогранный характер, что требует умения работать с различными источниками информации: уметь не только находить информацию, но и критически ее анализировать. В условиях информационной перегрузки и распространения фейковых новостей навыки анализа и оценки информации становятся ключевыми.

Традиционные подходы, основанные на изучении статических карт и теорий, все больше уступают место более динамичным и интерактивным методам. Современные технологии открывают новые горизонты и позволяют сделать процесс обучения более увлекательным. Одним из современных подходов является использование технологий, таких как геоинформационные системы (ГИС), которые позволяют визуализировать и анализировать данные о социальных и экономических процессах в реальном времени.

Кроме того, необходимо внедрение междисциплинарного подхода в обучение. Социально-экономическая география тесно связана с политологией, экономикой, социологией и экологией, что отражается в главных тенденциях развития географической науки. Это позволяет обучающимся получить более полное представление о сложных взаимосвязях в современном мире. Например, изучая мировые миграционные процессы, анализируются не только географические аспекты, но и социальные, экономические и политические факторы, способствующие этим процессам. Другой пример: обсуждение влияния международной политики на экономическое развитие стран. Это поможет лучше понять, как политика формирует социально-экономические условия и как, в свою очередь, географические аспекты влияют на политические решения.

Одним из эффективных способов обучения является использование кейсов, которые помогают анализировать реальные ситуации и принимать обоснованные решения. Например, рассмотрение кейса о влиянии экономических санкций на социальное развитие определённой страны позволяет обучающимся не только изучить теоретические аспекты, но и понять практические последствия политических решений. Это особенно важно в условиях, когда информация может быть искажена или подана в выгодном свете. Применение кейсов в обучении способствует более глубокому пониманию взаимосвязей между политикой и экономикой, а также их влияния на социальные процессы.

Таким образом, преподавание и обучение в области социально-экономической географии в современных мировых реалиях требуют интеграции теоретических знаний с практическими навыками, а также учета актуальных политических вопросов, учета актуальных вызовов и тенденций, происходящих в мире. Важно помнить, что география – это не просто карты и цифры, это живая наука, которая помогает понять, как политика и экономика формируют наше общество. Современная география не перечисляет факты – она исследует закономерности пространственной организации природных и социальных систем. Географическая культура мышления позволит подготовить обучающихся к вызовам, с которыми они столкнутся в своей профессиональной области деятельности, и поможет им стать компетентными специалистами, способными анализировать сложные социально-экономические вопросы.

Библиографический список

1. Гераськина А. Р. Влияние антироссийских санкций на мировую экономику и современные международные экономические отношения // Экономические отношения. 2023. Т. 13, № 2. С. 221–236.
2. Желтиков В. П. Экономическая география и регионалистика. М. : Дашков и К, 2015. 380 с.
3. Котляков В. М. Избранные сочинения. Кн. 3. География в меняющемся мире. М. : Наука, 2001. 411 с.
4. Максаковский В. Л. Географическая культура : учеб. пособие для студентов вузов. М. : ВЛАДОС, 1998. 416 с.
5. Саушкин Ю. Г. Экономическая география: история, теория, методы, практика. М. : Мысль, 1973. 559 с.
6. Социально-экономическая география: учебник для вузов / М. М. Голубчик, С. В. Макар, А. М. Носонов, Э. Л. Файбусович. М. : Юрайт, 2024. 517 с. URL: https://urait.ru/bcode/535946 (дата обращения: 30.08.2024).



НАПРАВЛЕНИЕ

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – КОЛЛЕДЖ – ВУЗ»: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

УДК 71.134:371.385.5:687

А. В. Зайцева

Студент, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, Anna. zajceva.29@mail.ru

М. В. Самойлова

Доцент кафедры профессиональной педагогики, технологии и дизайна одежды, кандидат педагогических наук Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, maria_arhi@mail.ru

A. V. Zaitseva

Student, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol, Anna.zajceva.29@mail.ru

M. V. Samoylova

Associate Professor, Department of Professional Pedagogy, Technology and Fashion Design, Candidate of Pedagogic Sciences Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol, maria_arhi@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ КУРСОВЫХ ПРОЕКТОВ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ ОДЕЖДЫ

Статья посвящена характеристике особенностей формирования исследовательских умений студентов в процессе выполнения курсовых проектов по конструированию одежды. Курсовой проект рассматривается как комплексная работа, которая способствует формированию навыка научно-исследовательского поиска и исследовательской компетенции будущих педагогов-профессионального обучения в процессе профессиональной подготовки. Раскрыто содержание исследовательских умений в контексте профильной дисциплины «Конструирование одежды», приведены примеры тем курсовых проектов и послепроектных результатов.

Ключевые слова: исследовательские умения; курсовой проект; конструирование одежды; педагог профессионального обучения.

SPECIFICS OF THE FORMATION OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS IN MAKING COURSE PROJECTS ON GARMENT DESIGNING

The article is devoted to the specifics of the formation of students' research skills in the process of completing course projects on clothing design. The course project is considered as a comprehensive work that contributes to the skill of scientific research and helps to form research competence of future vocational training teachers in the process of professional training. The authors describe the research skills in the context of the profile discipline of Clothing Design, and give examples of course project topics and post-project results.

Keywords: research skills; course project; clothing design; vocational education teacher.

Постановка проблемы. Одной из ключевых задач профессионального образования является подготовка будущего специалиста, способного генерировать новые идеи и создавать проекты на основе научного подхода с обоснованным применением методов научного исследования. Особенно важно соблюдение принципа научности при организации обучения будущих педагогов, в частности педагогов профессионального обучения.

Во время учебного процесса будущие педагоги профессионального обучения осваивают ряд дисциплин как гуманитарного цикла, так и общепрофессиональные и профессиональные дисциплины с учетом направления подготовки. Одной из дисциплин, несущих профессиональную нагрузку в области дизайна швейной отрасли направленной на формирование профессиональных компетенций по построению базовых, модельных конструкций и лекал деталей одежды различного ассортимента, является конструирование одежды.

Одним из критериев сформированности профессиональных компетенций обучающихся служит качественное выполнение курсовых проектов, так как их подготовка требует комплексного применения всех знаний, умений и навыков, полученных за период изучения. При этом в большинстве высших учебных заведений выполнение курсовых работ и проектов является одной из самых популярных практик реализации НИР. Чтобы создать условия для организации исследовательской работы обучающихся при выполнении курсового проекта по конструированию одежды, важно понимать особенности формирования исследовательских умений.

Цель работы – характеристика особенностей формирования исследовательских умений обучающихся при выполнении курсовых проектов по конструированию одежды.

Анализ публикаций. В современных публикациях особое внимание уделяется методике и содержанию курсового проектирования, как актуального средства и важного этапа подготовки компетентных специалистов. В работах современных исследователей, таких как В. А. Мальцева, Л. В. Кислых, О. А. Чеботаева отмечена важность курсового проектирования в подготовке будущих дизайнеров. Вопросам организации исследовательской деятельности обучающихся бакалавриата посвящены работы О. О. Горшковой, Л. А. Одинцовой. Теоретическим аспектам формирования исследовательских умений в процессе самостоятельной работы посвящены публикации Л. А. Бодьян, Х. Я. Гиревой, И. А. Варламовой Д. А. Калугина, Н. Л. Калугиной, О. В. Савельевой.

Изложение основного материала. Дисциплина «Конструирование одежды» является достаточно сложной, так как формирование профессиональных умений строится на основе знаний антропометрии, пространственного видения, способности преобразовывать объемную форму в развертку типовых деталей на плоскости. Умения конструирования одежды предусматривают знание положения антропометрических точек, размерных признаков, правил выбора и распределения прибавок, особенностей выведения расчетных формул, при этом необходимо периодически обращаться к анализу теоретического материала для успешного применения его на практике. При изучении расчетно-графических методов построения конструкций одежды, как правило, применяется репродуктивный метод обучения как «способ организации деятельности учащихся по неоднократному воспроиз-

ведению сообщенных им знаний и показанных способов действий» [4]. При этом преподаватель выбирает наиболее доступную и универсальную методику конструирования, на основе которой разрабатываются алгоритмы выполнения чертежей конструкций различных видов одежды. Основным методом отработки и закрепления практических умений и навыков является выполнение лабораторных работ с построением чертежей модельных конструкций по заданному техническому рисунку, художественному эскизу либо фотографии модели одежды.

Комплексным заданием в программе дисциплины «Конструирование одежды», определяющим качество профессиональных компетенций, является курсовой проект. Согласно словарю профессионально-педагогических понятий курсовой проект – комплексная самостоятельная работа учащегося по учебным предметам специального цикла (общепрофессиональным и профилирующим), выполняемая в результате курсового проектирования (конструирование объекта, разработка технологического процесса, проектирование строительно-монтажных работ и т. п.) [5, с. 228]. При этом в курсовых проектах выполняется самостоятельная работа, обеспечивающая формирование исследовательских умений в контексте профессиональных компетенций. Раскрывая содержание курсового проекта в дизайне костюма О. А. Чеботаева отмечает в качестве одной из целей курсового проектирования овладение обучающимися основными приемами научно-исследовательской работы или художественно-проектной деятельности [3, с. 22].

Автор В. И. Андреев дает такое определение: «Учебно-исследовательское умение – это умение применять прием соответствующего научного метода познания в условиях решения учебной проблемы, в процессе выполнения учебноисследовательского задания» [1]. На основе анализа подходов к классификации исследовательских умений Е. Г. Сабирова предлагает разделение их на следующие группы: операционно-гностические (умения формулировать проблему, выдвигать гипотезу, выделять задачи); диагностические (умения анализировать степень изученности проблемы); информационные (умения вести поиск необходимой информации, пользоваться научным аппаратом книг, справочной литературой, библиографическими и электронными каталогами; обрабатывать, обобщать и систематизировать полученную информацию; сравнивать различные точки зрения на одну и ту же проблему и т. п.); конструктивно-проектировочные (умения планировать работу; выбирать критерии ее успешности; определять способы коррекции выявленных недостатков; прогнозировать, составлять отчет о проделанной работе); коммуникативно-презентационные (умения предъявлять результаты исследования, организовывать и участвовать в групповом взаимодействии) [6, с. 20].

Цель курсового проекта по конструированию одежды – создание конструкторского проекта модели одежды с учетом назначения выбранного изделия.

Содержание курсового проекта по конструированию одежды предусматривает решение задач:

– выбор исходных данных для проектирования модели одежды,

– разработку чертежа конструкции модели,

– разработку проектно-конструкторской документации на модель.

Очень конкретно связь исследовательских умений и профессиональных компетенций прослеживается в темах курсовых проектов, связанных с оптимизацией конструкции, конструированием исторического или театрального костюма. Примеры тем курсовых проектов: «Конструкторский проект модели брюк для активного отдыха и туризма», «Проект модели мужского сценического костюма (пиджак и брюки)», «Проект модели жилета мужского в стиле ретро», «Проект модели мужского фрака» и т. п. Отличительной особенностью, характерной для моделей специальной, спортивной одежды, являются особые условия эксплуатации: повышенная подвижность человека, многофункциональность, использование в неблагоприятных погодных или производственных условиях, быстрый износ. В связи с данными особенностями проектирование может быть направлено на усовершенствование модели путем оптимизации конструктивно-технологических решений и применения инновационных текстильных материалов.

В процессе разработки конструкторского проекта определенной модели одежды обучающиеся самостоятельно определяют проблему и цель работы и с помощью исследования современных данных в области швейной промышленности обосновывают актуальность темы. Обоснование актуальности темы и выбор способа проектирования изделия строится на результатах предпроектного исследования, может быть учтен результат опроса потребителей и производителей одежды определенного ассортимента. Осуществляется анализ требований к проектируемому изделию на основе его характеристики, назначения, изучаются возможные решения модели изделия с учетом направления и развития моды. На основе анализа типовых моделей аналогов разрабатываются эскизы моделей одежды, удовлетворяющих принципам конструктивно-технологической однородности, и осуществляется выбор наиболее рациональной модели.

Кроме определения конструктивно-технологических решений в модели изделия, необходимо осуществить подбор материалов, рекомендуемых для изготовления. В данной задаче прослеживается междисциплинарная преемственность, так как могут быть использованы результаты, полученные при выполнении курсовой работы по материаловедению швейного производства.

Следующим этапом курсового проекта является обоснование метода конструирования выбранной модели изделия. Для построения чертежей, как правило, используется расчетно-графический метод, который основан на дискретных измерениях фигуры типового телосложения, припусках, данных о типовом членении деталей и способах их формообразования [2, с. 21]. В

зависимости от вида изделия (жакет, блузка, брюки, платье и т. д.), назначения (сезонность, условия эксплуатации) и половозрастного признака (мужская, женская, детская одежда) обучающиеся могут выбирать различные методики построения конструкции, например, ЕМКО ЦОТШЛ, ЕМКО СЭВ, немецкую систему кроя «М. Мюллер и сын» и т. п. Суть данного этапа заключается в анализе и сравнительной характеристике методик и выборе наиболее эффективной и практичной для построения чертежа конструкции проектируемого изделия. Таким образом, обучающиеся могут выйти за рамки ранее освоенного способа конструирования и расширить свое представление о методах кроя. Построение чертежей базовой и модельной конструкций выполняется на основе выбранных параметров типовой фигуры и прибавок с выполнением алгоритма расчета основных конструктивных участков.

После выполнения чертежей конструкции, обучающиеся приступают к подготовке проектно-конструкторской документации, т. е. к проектированию лекал. На данном этапе успешно применяются средства САПР, которые значительно увеличивают производительность труда при проектировании одежды. Важным этапом является публичное представление результатов проектирования, презентация разработанных чертежей конструкции изделия, лекал деталей, макета изделия в материале.

Выбор темы определяет направление исследовательской работы обучающегося не только в рамках образовательного процесса, но и в дальнейшей профессиональной деятельности, так как наработанный по итогам курсового проекта исследовательский материал может иметь продолжение в виде апробации, усовершенствования, публичного представления разработки и даже внедрения в производство. Наиболее распространенным видом апробации результатов является участие обучающихся в конференциях, подготовка публикаций, представление работ для участия в конкурсах.

Таким образом, исследовательские умения студентов формируются: в процессе работы над научным аппаратом исследования (который, хотя и не является обязательным критерием для проектных работ, но выполняется при творческой направленности проекта); в процессе поиска моделей аналогов, анализа направления моды и типового конструктивного решения моделей; в процессе сравнения методов конструирования и адаптации выбранной методики для изделий определенного назначения и ассортимента, при поиске решений методов конструктивного моделирования (так как моделирование одежды всегда творческий процесс), при создании конструкторской документации на модель с конструктивным устройством и членением деталей одежды, отличающимся от типовых.

Одной из особенностей формирования исследовательских умений обучающихся при выполнении курсового проекта по конструированию является соблюдение единства аналитического и творческого подходов, что позволяет разрабатывать актуальный технологичный дизайн одежды и обеспечивает формирование исследовательской компетенции студентов.

Библиографический список

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М. : ВШ, 1981. 240 с.
2. Козырева В. Б. Основы конструирования одежды : учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. -пед. ун-та, 2013. 90 с.
3. Курсовой проект в дизайне костюма (цели, задачи, этапы) / О. А. Чеботаева, Ю. А. Чуб, Е. А. Петрухненко, Н. С. Свечникова // International journal of professional science. 2023. № 3. С. 22–29. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kursovoy-proekt-v-dizayne-kostyuma-tseli-zadachi-etapy/viewer (дата обращения: 19.09.2024).
4. Панов В. Г. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. М. : Большая Рос. энцикл., 1993–1999.
5. Профессионально-педагогические понятия : слов. / Романцев Г. М., Федоров В. А., Осипова И. В., Тарасюк О. В. ; Рос. гос. проф. -пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 228 с.
6. Сабирова Э. Г., Закирова В. Г. Формирование исследовательских умений учащихся в информационно-образовательной среде начальной школы. Казань : КФУ, 2015. 167 с.

УДК 378.015.31:[177.7:39]

Т. Е. Финогеева

Доцент кафедры технологий производства и профессионального образования, кандидат педагогических наук, доцент Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, finogeevat@list.ru

T. E. Finogeeva

Associate Professor of the Department of Production Technologies and Vocational Education, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, finogeevat@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ) СРЕДСТВАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье выполнен анализ содержания подготовки будущих учителей труда (технологии), обучающихся на бакалавриате и в магистратуре. Приведены данные диагностических проверок уровня сформированности этнокультурной компетентности у будущих учителей труда (технологии). Предложены рекомендации по формированию этнокультурной компетентности у будущих учителей труда (технологии) средствами профессионально-ориентированных дисциплин.

Ключевые слова: учитель труда (технологии); этнокультурная компетентность; содержание образования; уровень сформированности.

FORMATION OF ETHNO-CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS BY MEANS OF PROFESSIONALLY ORIENTED DISCIPLINES

The article examines the content of training future technology teachers studying for bachelor's and master's degrees. The author presents the data of diagnostic checks of the level of formation of ethno-cultural competence in future technology teachers and makes recommendations on the formation of ethno-cultural competence among future technology teachers by means of professionally oriented disciplines.

Keywords: technology teacher; ethno-cultural competence; content of education; level of education.

Согласно Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года одной из задач системы образования является «…сохранение и развитие национальной культуры» [1].

Российская Федерация – это многонациональное и поликультурное государство с богатейшим историческим наследием. Формирование у школьников представлений о культурном богатстве своей страны и региона является основой для воспитания этнокомпетентной личности, способной уважать и сохранять памятники исторического наследия.

Теоретической основой нашего исследования выступили научные работы: по проблемам проектирования содержания образования с учетом этнокультурного подхода (А. Б. Афанасьева, А. А. Бороздин, Г. Н. Волков, Л. П. Карпушина, В. А. Николаев, С. Н. Федорова, В. К. Шаповалов и др.) и по вопросам формирования профессиональной компетентности педагога (В. А. Адольф, Э. Ф. Зеер, Н. Н. Ершова, А. К. Маркова, Ю. Н. Кислякова, А. А. Печеркина, А. С. Рылеева, Е. Л. Умникова и др.).

В [2–4] нами изучены вопросы развития этнокультурной компетентности учителей технологии в системе переподготовки и будущих учителей технологии в процессе обучения в вузе, готовности учителей технологии к педагогическому проектированию на основе принципа этнокультурной коннотации Русского мира.

Предмет «Труд (технология)» обладает значительным потенциалом в формировании у школьников представлений о этническом наследии страны, региона проживания, определенного этноса. Именно на уроках труда (технологии) возможно не только формирование этнокультурных теоретических знаний, но и их применение на практике (изготовление натуральных объектов этнокультурной направленности).

При этом формирование у школьников этнокультурных знаний невозможно без сформированной этнокультурной компетентности у самих учителей общеобразовательных учреждений.

В 2023–2024 учебном году нами было осуществлено диагностическое исследование уровня этнокультурной компетентности студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Технология» и направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Технологическое образование».

На рис. 1 представлены результаты ответа на вопрос «Владеете ли Вы информацией о народных традициях России?» и «Владеете ли Вы информацией о народных традициях Луганской Народной Республики (Луганщины)?».



Рис. 1. Результаты ответа на вопросы «Владеете ли Вы информацией о народных традициях России?» и «Владеете ли Вы информацией о народных традициях Луганской Народной Республики (Луганщины)?».

Мы видим, что 78,5 % опрошенных не имеют представления о народных традициях России. При этом 66,9 % не имеют представления о народных традициях Луганской Народной Республики (Луганщины). При этом, несмотря на низкий уровень сформированности представлений о народных традициях России и Луганской Народной Республики (Луганщины), 97,6 % студентов считают необходимым наличие у будущего учителя технологии высокого уровня сформированности этнокультурной компетентности (рис. 2).

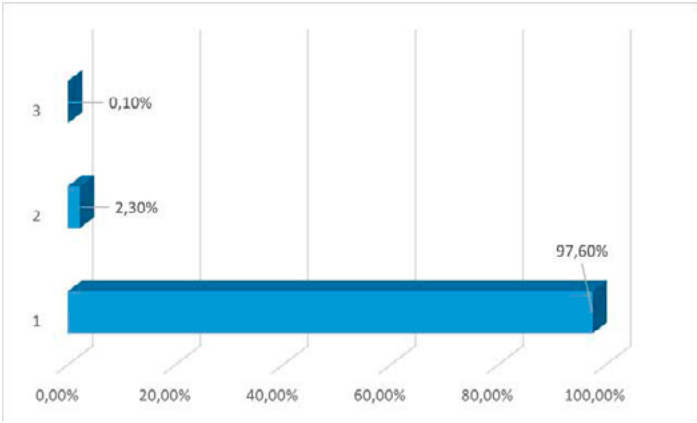


Рис. 2. Результаты ответа на вопрос «Считаете ли Вы необходимым наличие у будущего учителя технологии высокого уровня сформированности этнокультурной компетентности?»

По нашему мнению, такой низкий уровень сформированности представлений о народных традициях России и Луганщины (как региона проживания) является следствием совокупности факторов: недостаточное информирование учащихся об этнокультурном потенциале России и Луганщины в школе и низкий уровень этнокультурного воспитания в государстве, школе и семье.

Нам кажется, что одним из способов повышения уровня этнокультурных знаний у школьников является формирование этнокультурной компетентности у педагогов (в том числе и учителей труда).

Нами был выполнен анализ содержания подготовки будущих учителей труда (технологии) и выделены дисциплины, имеющие потенциал в формировании у них этнокультурной компетентности (табл.).

Анализ таблицы позволяет нам говорить о значительном количестве профессионально-ориентированных дисциплин, имеющих потенциал в формировании этнокультурной компетентности у будущих учителей труда (технологии). Мы считаем, что содержание указанных в таблице дисциплин должно формироваться с учетом принципа этнокультурной коннотации [4], что позволит сформировать высокий уровень этнокультурной компетентности у будущих учителей труда (технологии).

Таблица

Профессионально-ориентированные дисциплины, имеющие потенциал в формировании этнокультурной компетентности у будущих учителей труда (технологии)

Направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Технология»	Направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Технологическое образование»
Материаловедение в технологическом образовании	Педагогическое проектирование в технологическом образовании
Теория и практика организации внеурочной деятельности	Отечественный опыт технологического образования
Организация творческо-конструкторской деятельности школьников	
Художественная обработка материалов	Организация культурно-просветительской деятельности в технологическом образовании
Практикум в учебных мастерских	
История технологического образования	История науки и техники
Традиции народных ремесел на уроках технологии	
Методика преподавания учебного предмета «Технология»	Методика дополнительного технологического образования
Практикум по конструированию и моделированию одежды	
Основы дизайна одежды	*Технологическое образование Донбасса (изучается с 2023 г. как факультативная)*
Этнокультурный компонент в технологическом образовании школьников (изучается с 2023 г. как факультативная для направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Технология. Информатика»)	

Библиографический список

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года. URL: http://www.consultant.ru/law/podborki/nacionalnaya_dok trina_obrazovaniya_v_rf_do_2025_goda/ (дата обращения: 25.09.2024).
2. Финогеева Т. Е. Развитие этнокультурной компетентности учителей технологии в системе переподготовки и повышения квалификации // Вестник Луганского государственного университета имени Владимира Даля. 2023. № 1. С. 159–164.
3. Финогеева Т. Е. О готовности будущих учителей технологии к формированию этнокультурных ценностей у учащихся общеобразовательных учреждений // Проблемы и перспективы технологического образования в России и за рубежом : электрон. сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф., Ишим, 02 марта 2023 года. Ишим : Ишим. пед. ин-т им. П. П. Ершова, 2023. С. 294–296.
4. Финогеева Т. Е. О готовности учителей технологии к педагогическому проектированию на основе принципа этнокультурной коннотации Русского мира (на примере Луганской Народной Республики) // Вестник ТОГИРРО. 2022. № 2(49). С. 62–64.



НАПРАВЛЕНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

УДК 37.015.3

С. Н. Булатова

Доцент Высшей школы журналистики и медиапроизводства, кандидат философских наук, доцент, Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, bulatova65@mail.ru

Л. Г. Добосова

Старший преподаватель Высшей школы журналистики и медиапроизводства, Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Иркутский государственный университет, г. Иркутск, l.dobosova88@gmail.com

S. N. Bulatova

Associate Professor of Higher School of Journalism and Media Production, Candidate of Philosophical Sciences, Institute of Filology, Foreign Languages and Media Communication, Irkutsk State University, Irkutsk, bulatova65@mail.ru

L. G. Dobosova

Senior Lector of Higher School of Journalism and Media Production, Institute of Filology, Foreign Languages and Media Communication, Irkutsk State University, Irkutsk, l.dobosova88@gmail.com

МЯГКИЕ НАВЫКИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Мягкие или гибкие навыки включают коммуникацию, критическое мышление, креативность, эмоциональный интеллект, умение работать в команде. Эти навыки связаны с личностными качествами и считаются надпрофессиональными. Однако они имеют особое значение в профессиональной деятельности преподавателя, влияют на его психологическое здоровье. Мягкие навыки поддаются совершенствованию, их можно и нужно развивать в ходе всей преподавательской деятельности.

Ключевые слова: мягкие навыки; критическое мышление; эмоциональный интеллект; умение работать в команде; коммуникация.

SOFT SKILLS AS A COMPONENT OF TEACHER'S MENTAL HEALTH

Soft skills include communication, critical thinking, creativity, emotional intelligence, and teamwork. These skills are associated with personal qualities and are considered supra-professional. However, they are of particular importance in teacher's professional activity and affect mental health. Soft skills are amenable to improvement, so they can and should be developed throughout teaching.

Keywords: soft skills; critical thinking; emotional intelligence; teamwork; communication.

Вопрос формирования мягких или гибких навыков (soft skills) в профессиональном преподавательском сообществе поднимает всё чаще. Проблема обсуждается в контексте формирования этих компетенций как у будущих специалистов, так и у активно работающих, имеющих опыт преподавателей и учителей [1; 3].

Навыки делятся на жесткие и мягкие. К жестким (hard skills) относятся навыки профессиональные, экспертные. Для преподавателя/учителя это собственно преподавательские компетенции: умение подобрать материал по теме предстоящих лекции/урока/семинара, составить план, разработать ме-

тодику, провести занятие. О необходимости этих навыков говорить не приходится. Считается, что жесткие навыки специалист приобретает в ходе получения профессионального образования в учебном заведении.

Мягкие (гибкие) навыки включают коммуникацию, критическое и системное мышление, креативность, эмоциональный интеллект, умение работать в команде. Эти навыки связаны с личностными качествами и считаются надпрофессиональными [1; 3].

Однако они имеют особое значение в профессиональной деятельности преподавателя. Без таких универсальных умений невозможен и качественный учительский / преподавательский труд. Мягкие навыки ориентированы на учеников и студентов, на выстраивание отношений с коллегами, родителями, руководством. Но они важны и для другого. С помощью мягких навыков преподаватель может помочь сам себе. Мягкие навыки работают на контроль эмоций, своих и чужих, обеспечивают спокойную уверенность в правильности своих действии, повышают самооценку [1; 3]. В конечном итоге всё это сработает и на психологическое здоровье преподавателя. Под психологическим здоровьем М. Мокаева понимает состояние душевного благополучия, отсутствие болезненных психических проявлений, регуляция поведения и деятельности в соответствии с условиями [2].

Среди мягких навыков важное место занимает **умение работать в** команде. Работа в команде, среди прочего, предполагает лидерство. Учебная группа – это команда во главе с преподавателем. Лидер должен уметь видеть конечную цель, способность сконцентрироваться на важном, умение найти взаимную выгоду, стремление в первую очередь понять, а потом – быть понятым, постоянное самосовершенствование. Успех командной работы определяет мотивация. Естественная мотивация – амбициозность. То, насколько человек амбициозен, определяет его мотивацию. Нужно уметь мотивировать себя и подчинённых, понимать чужие мотивы и намерения; преодолевать препятствия и кризисы.

Рассмотрим типы мотивации людей на рабочую деятельность. Представим, что все эти люди получают одну и ту же заработную плату. Например, 100 тыс. рублей.

Материальщик – человек, для которого важно, чтобы любая работа была оплачена. Это не значит, что он корыстный и во всем ищет выгоду. Это значит, что, если он не будет получать деньги за дополнительные часы работы, у него будет диссонанс, он будет рефлексировать по поводу того, зачем он работает бесплатно. Легкость работы с материальщиком – если у вас есть деньги, его легко мотивировать. Если денег нет, то работа с материальщиком будет сложной.

Процессник – человек, увлеченный процессом деятельности. Нередко это люди, увлеченные чем-то с детства. Он может постоянно совершенствовать уже сделанное, часто увлекается настолько, что упускает дедлайны. Для этого человека максимально важна свобода действий и выбора, этот че-

ловек любит свою работу и сам ее выбирает. Работа с процессиником имеет безоговорочный плюс – всегда выполнена качественно.

Достиженец – человек, которого мотивирует быстрые достижения в разных областях. Достиженцы любят стартапы: это люди, которые запускают проекты, а потом уходят на новые. Это люди, которые любят сложные, казалось бы, невыполнимые задачи, набрасываются на них с особым энтузиазмом. Достиженцы во взрослом возрасте могут иметь различные хобби. Например, сегодня он учится кататься верхом, завтра осваивает греблю, послезавтра – яхту. Сложность работы с достиженцем только одна – нужно постоянно выдавать ему новые сложные задачи, чтобы он с ними справлялся. На линейной работе такое организовать достаточно сложно, поэтому достиженцы часто уходят в предпринимательство и руководство своими проектами.

Социальщик – человек, для которого важна команда. Если в коллективе непростые взаимоотношения, он пытается эти отношения урегулировать. Если же этого не удается, то социальщик уходит. Здесь важно понимать, что социальщик – не человек, который любит много общаться. Это человек, для которого прежде всего важен комфорт в коллективе. Такой человек часто говорит, что на работе ему больше всего нравится микроклимат. Социальщику важны социальное одобрение, общественная похвала, грамоты и доски почета.

Идейщик является вовсе не тем человеком, который работает только за идею. Мы помним, что все люди, о которых сейчас идет речь, работают за деньги, получают зарплату. Идейщика мотивирует идея: если что-то его вдохновляет, он будет работать, отдаваясь проекту полностью. Как только идея перестает представлять интерес, энтузиазм угасает. Сложность работы с идейщиком – нужно постоянно подогревать идейность.

Мышление системное и критическое. Системное мышление предполагает умение планировать: ставить промежуточные и конечные цели, реализовывать их; анализировать сложные ситуации; находить оптимальные решения. Критическое мышление включает способность анализировать, делать правильные выводы. Преподавателю необходимо критически воспринимать современное информационное пространство, которое весьма перенасыщено. Здесь на первый план входи медиаграмотность. Ставить под сомнение источники информации, отличать свое мнение от навязанного, делать самостоятельные умозаключения – все эти мягкие навыки в преподавании выполняют роль навыков профессиональных, т. е. жестких. Работая в учреждении образования, преподавателю нужно уметь отделять личные рабочие обязанности от чужих, не брать непомерную нагрузку, уберегать себя от выгорания, сохраняя тем самым психологическое здоровье.

Эмоциональный интеллект представляет способность человека распознавать, понимать намерения людей и свои собственные. Способность человека оперировать информацией, содержащейся в таких эмоциях, как радость, гнев, печаль, стыд, страх. Без эмоционального интеллекта педагогу не

обойтись. Ему необходимо умение распознавать чужие эмоции и демонстрировать свои; артикулировать то, что чувствуешь; налаживать эмоциональный контакт для совместной деятельности. Эмоциональный интеллект включает контейнирование эмоций. Представим, что дети в классе поссорились. Каждый из участников испытывает отрицательные эмоции (злость, обиду, гнев, ярость), учителю нужно помочь детям выйти из конфликта. Он начинает разговаривать с каждым участником конфликта, контейнируя их эмоции. Процесс контейнирования эмоций предполагает следующие этапы: 1) принятие эмоций ребенка такими, какими они есть; 2) словесные формулировки, объясняющие, что произошло, почему ребенок испытывает те или иные чувства, и как они называются; 3) разбор ситуации через ее понимание и предложение ребенку способы справиться с ней. Здесь как никогда важна эмпатия как составляющая эмоционального интеллекта. И вот учитель разобрался с эмоциями детей, детям стало легче. А что делать учителю со свалившимися на него отрицательными эмоциями? Нужно уметь сконтейнировать и свои эмоции, отодвинуть чужие, на пропуская их через себя. Для педагога это сделать непросто: педагог работает с живым материалом, деятельность его опирается на коммуникацию с людьми. Но учиться этому нужно, иначе произойдет неизбежное выгорание.

Коммуникация – это получение, передача, обработка информации. Взаимодействие с целью оказать влияние. Коммуникация – это слова, жесты, поступки. Коммуникация – это важная часть работы педагога. Умение общаться адекватно коммуникационной ситуации; считывать намёки и жесты; находить точки соприкосновения собеседником; грамотно начинать и завершать общение; договариваться; подводить итоги разговора. Например, мы спрашиваем ученика или студента, готов ли он выступить с докладом перед аудиторией, он отвечает, что готов. А по его жестам и мимике мы понимаем, что не готов, боится публичных выступлений и что сейчас не нужно заставлять его это делать.

Креативность включает не только умение придумывать что-то новое. Это способность создавать и находить новые оригинальные идеи, нестандартным образом, гибкость и умение изменять уже существующие модели и системы. В большей степени это умение находить выходы из разных ситуаций. Креативность предполагает умение найти мотивацию на работу, даже когда мотивация находится на нуле.

Итак, мягкие навыки часто направлены во вне. Это выстраивание отношений со студентами/учениками, с коллегами, с руководством. Но и в профессиональной преподавательской деятельности использование этих навыков работает на повышение качества работы. Кроме того, с помощью мягких навыков преподаватель может помочь себе сам, позаботиться о своем психологическом здоровье. Этими навыками можно и нужно овладевать на протяжении всей жизни. Они повышают способность адаптироваться к изменяющимся условиям, облегчают действия в условиях неопределённости, которая все чаще наполняют жизнь учебного заведения.

Библиографический список

1. Логинова Н. Е. Гибкие навыки (soft skills) современного педагога в контексте профессиональной деятельности. URL: https://mcoip.ru/blog/2023/01/13/gibkie-navyki-soft-skills-sovremennogo-pedagoga-v-kontekste-professionalnoj-deyatelnosti/ (дата обращения: 01.10.2024)
2. Мокавева М. А. Психологическое здоровье педагога как условие его эффективной деятельности // Педагогическое образование в России. 2010. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-pedagoga-kak-uslovie-ego-effektivnoy-deyatelnosti (дата обращения: 01.10.2024)
3. Формирование soft skills педагогических кадров профильного университета / Т. А. Цквитария, В. Н. Власова, В. С. Бутенко, И. В. Шатохина. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN320.pdf (дата обращения: 01.10.2024).

УДК 159.99

Ю. В. Василькова

Директор, кандидат психологических наук, Информационно-методический центр развития образования, г. Иркутск, vasilkova.iu@yandex.ru

Y. V. Vasilkova

Director, Candidate of Psychological Sciences Information and Methodological Center for Education Development, Irkutsk, vasilkova. iu@yandex.ru

О РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА «ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ И ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ЧЕРЕЗ МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА МИКРОСОЦИУМА»

Статья посвящена реализации федерального инновационного проекта Российской академии образования «Формирование самосознания и внутренней позиции личности обучающегося через моделирование воспитательного пространства посредством интеграции потенциала микросоциума» под научным руководством академика, и. о. вице-президента РАО, доктора психологических наук В. С. Басюка. Обозначена проблема создания особой среды образовательной организации, направленной на формирование самосознания и внутренней позиции личности обучающихся. Отражена работа МКУ города Иркутска «Информационно-методический центр развития образования» как инновационной площадки Российской Академии Образования и партнеров – участников проекта, образовательных организаций города Иркутска.

Ключевые слова: самосознание; внутренняя позиция личности; половая идентификация; образовательное пространство.

ON THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL INNOVATION PROJECT «FORMATION OF SELF-AWARENESS AND THE INNER POSITION OF THE STUDENT'S PERSONALITY THROUGH MODELING ON THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL INNOVATION PROJECT «FORMATION OF SELF-AWARENESS AND INNER POSITION OF STUDENT'S PERSONALITY THROUGH MODELING THE EDUCATIONAL SPACE THROUGH THE INTEGRATION OF THE POTENTIAL OF MICROSOCIETY»

The article is devoted to the implementation of the federal innovative project of the Russian Academy of Education called «Formation of self-awareness and inner position of student's personality through modeling the educational space through the integration of the potential of microsociety» under the scientific guidance of Academician, Acting Vice President of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychological Sciences V. S. Basyuk. The article outlines the problem of creating a special environment of an educational institution aimed at the formation of self-awareness and the inner position of student's personality. Finally, the author describes the work of the Irkutsk Information and Methodological Center for Education Development as an innovative platform of the Russian Academy of Education and partners participating in the project, including educational institutions of the city of Irkutsk.

Keywords: self-awareness; inner position of personality; sexual identification; educational space.

Развитие личности ребенка и подростка осуществляется в процессе воспитания и присвоения человеком основ материальной и духовной куль-

туры. По мнению Мухиной Валерии Сергеевны, основными факторами развития личности являются генетические особенности, социальная среда и внутренняя позиция личности. Внутренняя позиция личности, в свою очередь, определяется как особое ценностное отношение человека к себе, к другим людям и к окружающему его миру [2].

Басюк Виктор Стефанович, доктор психологических наук, академик РАО в одной из своих статей пишет, что в школе должна быть создана особая среда для развивающейся личности ребенка, где формируются основные, базовые ценности, внутренняя позиция, мировоззрение, гражданская идентичность [1].

В декабре 2022 г. МКУ г. Иркутска «Информационно-методический центр развития образования» присвоен статус инновационной площадки Российской Академии Образования в рамках федерального инновационного проекта «Формирование самосознания и внутренней позиции личности обучающегося через моделирование воспитательного пространства посредством интеграции потенциала микросоциума» под научным руководством Басюка Виктора Стефановича. Общее руководство инновационным проектом на уровне муниципальной системы образования г. Иркутска, с участием образовательных организаций – участников проекта, а также контроль достижения результатов и предотвращение возможных негативных последствий осуществляет Василькова Юлия Викторовна, директор МКУ г. Иркутска «Информационно-методический центр развития образования», к. психол. н.

Цель инновационного проекта состоит в формировании личностных результатов обучающегося через изменение подхода в воспитательной деятельности посредством интеграции потенциала микросоциума, а также в развитии внутренней позиции личности ребенка через систему взаимодействия взрослого и обучающегося, направленное на развитие его структурных звеньев самосознания.

Объект: воспитательное пространство образовательной организации и микросоциума.

Предмет: формирование самосознания личности и развитие внутренней позиции и через моделирование воспитательного пространства образовательной организации и микросоциума.

Задачи проекта:

1. Формирование самосознания и внутренней позиции личности через инновационные подходы в воспитательной деятельности

2. Отбор существующих учебных и воспитательных программ и мероприятий, их видоизменение в соответствии с новой целью воспитательной деятельности – сформировать внутреннюю позицию личности через взаимодействие взрослого и обучающегося.

3. Внедрение видоизмененных форм деятельности в образовательную среду и микросоциум ребенка и подростка.

4. Оценка эффективности мероприятий по формированию самосознания и развитию внутренней позиции личности самого ребенка через посредническую функцию взрослого как посредника, помогающего обучающемуся адекватно воспринимать окружающую действительность и себя в ней.

Партнёрами-участниками на тот момент стали: МАОУ Центр образования № 47 г. Иркутска; МБОУ г. Иркутска гимназия № 1; МАОУ Лицей ИГУ г. Иркутска; МБОУ г. Иркутска СОШ с углубленным изучением отдельных предметов № 14 и МАОУ ДО г. Иркутска «Дворец творчества». В октябре 2023 г. состав партнеров-участников увеличился. В него вошли 5 дошкольных образовательных организаций города Иркутска: МБДОУ г. Иркутска детский сад № 7, 136, 176, 146 и структурное подразделение дошкольного уровня образования МБОУ СОШ № 14.

Роль образовательных организаций-участников в реализации федерального инновационного проекта является очевидной. Они составляют потенциал не только города, но и региона, их актив, ресурс. С целью эффективной организации и сопровождения научно-методической работы и инновационной деятельности в рамках реализации федерального проекта с сентября по ноябрь 2022 г. шла разработка нормативно-правовой базы, регулирующей инновационную деятельность в городе Иркутске. Составлены дорожные карты реализации проекта в каждой образовательной организации-участнике проекта.

В ноябре 2022 г. состоялся круглый стол для руководителей ОО г. Иркутска. Басюк Виктор Стефанович обозначил основные проблемы обучающихся образовательных организаций, заострив особое внимание на влиянии воспитательного пространства школы на структуру самосознания детей.

В январе 2023 г. состоялось заседание участников федерального проекта. Коллективы пилотных площадок представили свои первые результаты работы в рамках инновационной деятельности. Рабочая группа МАОУ Центр образования № 47 г. Иркутска поделилась планами реализации инновационного проекта на базе своих структурных подразделений: детского оздоровительного лагеря «Байкал» и детского культурного центра «Дружба». Коллеги из школы № 14 запланировали реализацию инновационного проекта с участием всего педагогического коллектива и обучающихся. МБОУ г. Иркутска гимназия № 1 определила своей основной задачей переосмысление программы воспитания своей образовательной организации и внесение в нее коррективов с позиции воспитания гармоничной личности, в том числе, через формирование самосознания. Директор МАОУ ДО г. Иркутска «Дворец творчества» со своей рабочей группой приступили к выявлению у обучающихся уровня сформированности внутренней позиции личности, нацелились на создание таких условий в образовательной организации, чтобы каждый обучающийся мог проявить себя с лучшей стороны и реализовать свой потенциал. Коллектив МАОУ Лицей ИГУ г. Иркутска разработал необходимую нормативно-правовую основу для реализации инно-

вационного проекта. Приступил к организации обучающих семинаров, направленных на повышение компетенции педагогических работников в области применения современных педагогических технологий, способствующих формированию самосознания у обучающихся.

С 20 по 22 февраля 2023 г. состоялась серия встреч пяти общеобразовательных организаций города Иркутска – участников инновационного проекта с научным руководителем. Коллективы пилотных площадок стали участниками практико-ориентированной лекции Виктора Стефановича, где были поставлены акценты на важности осознанного, целенаправленного педагогического влияния на формирование самосознания и внутренней позиции школьника.

В апреле 2023 г. состоялись индивидуальные консультации участников проекта РАО с научным руководителем. Образовательным организациям-партнерам в реализации проекта удалось представить свои первые теоретические «открытия» в области формирования самосознания личности.

В ходе реализации проекта огромное значение имеют практико-ориентированные методы работы с командой единомышленников. В апреле 2023 г. нами был проведен лекторий-практикум. В ходе лектория был рассмотрен вопрос: «Половая идентификация как объект теоретического анализа в психологии». В заключительной части Пальшина Елена Геннадьевна, учитель русского языка и литературы МБОУ г. Иркутска гимназия № 1, выступила с темой «Способы формирования половой идентификации на уроках литературы» и Смолянинова Марина Валерьевна, методист МБОУ г. Иркутска СОШ с углубленным изучением отдельных предметов № 14, раскрыла тему «Формирование половой идентификации у обучающихся».

В мае 2023 г. команды 5 общеобразовательных организаций г. Иркутска работали в педагогической мастерской. Ключевой идеей работы стало изучение форм и методов в работе педагога по формированию позитивного отношения к имени у ребенка. Демидова Ольга Эдуардовна, учитель химии МБОУ г. Иркутска гимназии № 1 в практической части семинара раскрыла тему «Структурное звено внутренней позиции личности «Имя» как инструмент для развития мотивации и положительного отношения к предмету «Химия».

В июне 2023 г. состоялся семинар-практикум «Теоретические основания и технологии развития структурного звена самосознания «Отношение к телу». В практической части семинара-практикума педагогические работники приняли участие в тренинге «Телесность как стремление к высшему уровню развития личности» Баевой Ирины Александровны педагога-психолога МБОУ г. Иркутска гимназия № 1.

В августе 2023 г. состоялся семинар-практикум «Теоретические основания и технологии развития структурных звеньев самосознания «Психологическое время личности» и «Притязание на признание».

В сентябре 2023 г. прошел семинар-практикум «Организация инновационной деятельности в рамках федерального проекта». Вновь вошедшие в состав рабочей группы проекта пять дошкольных образовательных организаций познакомились с целевыми установками и нормативно-правовой базой, обеспечивающей деятельность федерального проекта.

Помимо городских мероприятий участники проекта с большим энтузиазмом участвуют в семинарах и конференциях федерального уровня. В сентябре 2023 г. в Российской академии образования прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Формирование личностных результатов образования через развитие самосознания и внутренней позиции». В рамках работы конференции подведены итоги деятельности федеральной инновационной площадки за 2022/23 учебный год. От г. Иркутска принимала участие делегация из 12 человек.

В октябре 2023 г. состоялся семинар «Проведение психолого-педагогического обследования структурных звеньев самосознания воспитанников и обучающихся образовательных организаций» в рамках федерального проекта. Данный семинар дал старт проведению диагностики во всех образовательных организациях-участниках проекта.

Также в октябре 2023 г. в Иркутске на базе Детского культурного центра «Дружба» состоялся Всероссийский семинар «Теоретические основания и способы развития половой идентификации у обучающихся» для участников федерального проекта. Семинар проходил в очном и онлайн формате. В зале присутствовало более 300 педагогических работников города Иркутска, на онлайн-трансляции – более 300 человек из образовательных организаций г. Москвы, г. Владимира, г. Екатеринбурга и г. Ростов-на-Дону. По итогам семинара состоялся продуктивный диалог с представителями образовательных организаций по уже имеющемуся опыту реализации данного проекта и обозначением нерешенных вопросов.

В декабре 2023 г. состоялись очередные рабочие встречи общеобразовательных организаций г. Иркутска – партнеров-участников инновационного проекта. Встречи проходили с рабочими группами, включенными в работу проекта, педагогическими коллективами и родителями образовательных организаций, реализующих данный проект. Коллективы пилотных площадок смогли представить анализ своей деятельности по реализации федерального инновационного проекта.

В феврале 2024 г. состоялся семинар-практикум «Диагностика особенностей половой идентификации обучающихся». Самым интересным стал вопрос «Использование электронного диагностического ресурса в изучении особенностей половой идентификации», с которым выступил Радионов Гавриил Александрович, методист МКУ «ИМЦРО».

В марте 2024 г. в онлайн-формате состоялся научный семинар в рамках реализации федерального проекта по структурному звену самосознания «Психологическое время личности». Кудрячкова Анастасия Романовна,

главный аналитик Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования, выступила с докладом по этой теме.

Кроме того, в марте 2024 г. в МБОУ г. Иркутска гимназия № 1 состоялась научно-практическая конференция в онлайн и офлайн режимах. Участниками конференции стали 10 педагогов, работающих в проекте. Ими был представлен опыт работы по формированию личностных результатов образования, через развитие самосознания и внутренней позиции личности гимназистов.

В городе Екатеринбурге 29–30 марта 2024 г. состоялась всероссийская научно-практическая конференция. Главной целью конференции стало обсуждение методологических основ и педагогической практики формирования личностных результатов обучения через развитие самосознания и внутренней позиции личности.

В апреле 2024 г. в МБОУ г. Иркутска СОШ с углубленным изучением отдельных предметов № 14 состоялась внутришкольная конференция. В ходе события участники представили результаты своей инновационной деятельности. Также а апреле в МАОУ Лицей ИГУ г. Иркутска состоялась научная педагогическая конференция, в ходе которой педагоги – участники проекта представили свой опыт в реализации проекта.

Свою конференцию провели сотрудники МАОУ ДО г. Иркутска «Дворец творчества» 15 апреля 2024 г., ими была озвучена проблематика развития самосознания личности ребёнка через моделирование воспитательного пространства Дворца творчества». Серия внутришкольных конференций завершилась 17 апреля 2024 г. в МАОУ Центр образования № 47 г. Иркутска. Коллегами был представлен первый авторский опыт из всех площадок партнеров: методические сборники «Педагогический триптих. Кодексы чести для субъектов образовательных отношений».

За весь период реализации проекта участие в 30 мероприятиях приняли более 800 педагогических и управленческих кадров из образовательных организаций города Иркутска и других регионов России. С начала 2024–2025 учебного года с вновь введенными в проект РАО дошкольными образовательными организациями запланирована работа с представлением итогов на внутриучрежденческих и муниципальных конференциях. Образовательные организации-участники проекта успешно решают задачи, поставленные государством, и обеспечивают повышение качества образования.

Библиографический список

1. Басюк В. С. Проблемы развития личности в школьной среде // Мир психологии. 2015. № 3 (83). С. 191–197.
2. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). М. : Нац. кн. центр, 2017. 1088 с.

УДК 159.9.075

Д. С. Васильковская

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет; педагог-психолог, МБОУ г. Иркутска гимназия № 1, г. Иркутск, vasilkovskayad@gmail.com

Л. В. Скорова

Заведующий кафедрой психологии образования и развития личности, кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет г. Иркутск, larisa.skorova@gmail.com

D. S. Vasilkovskaya

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University; Educational Psychologist, Gymnasium N 1 of Irkutsk, Irkutsk, vasilkovskayad@gmail.com

L. V. Skorova

Head of the Department of Psychology of Education and Personality Development, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, larisa.skorova@gmail.com

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ О ПРАРОДИТЕЛЯХ

Представления – один их психологических феноменов, который даёт информацию об объяснении человеком окружающих его людей, событий и самого себя. Субъективная оценка характеризует его личный опыт взаимодействия с ними. В статье представлены результаты эмпирического исследования представлений о бабушках и дедушках у детей разных возрастов (младшие школьники, подростки и старшие школьники). Основное внимание уделяется ассоциациям и их влиянию на восприятие времени, идентичности и семейных отношений. Подробно анализируются ядро представлений и потенциальные зоны, а также периферическая зона ассоциаций в каждой возрастной группе. Отмечается, что у младших школьников образ бабушки и дедушки ассоциируется с беззаботной любовью и сладостями, тогда как у подростков эти образы становятся более сложными и связаны с представлениями о старости, устаревших ценностях и опыте. У старших школьников представления о бабушках и дедушках становятся более многогранными. Они начинают осознавать, что старшие люди – это источник жизненного опыта, который может быть полезен в различных аспектах жизни. Понимание этих изменений может помочь взрослым в поиске эффективных стратегий взаимодействия с подрастающим поколением и развитию более крепких межпоколенческих связей. Кроме того, полученные результаты представлений школьников о бабушках и дедушках были положены в основу коррекции психоэмоционального состояния людей пожилого возраста посредством сотрудничества с подростками.

Ключевые слова: прародители; школьники; семейные отношения; структура представлений; представления о бабушках и дедушках.

SCHOOLCHILDREN'S PERCEPTION OF THEIR GRANDPARENTS

Perceptions are one of the psychological phenomena that provide information about a person's interpretation of the people, events around them, and themselves. Subjective assessment characterizes their personal experience of interaction with them. The article presents the results of an empirical study of perception of grandparents among children of different ages (primary school students, adolescents, and high school students). Attention is mainly paid to associations and their influence on the perception of time, identity, and family relationships. The core of perceptions and potential zones, as well as the peripheral zone of associations in each age group, are analyzed in detail. It is noted that primary school students associate the image of grandparents with carefree love and sweets, while among adolescents these images become more complex and are associated with ideas about old age, outdated values, and experience. High school students' ideas

about grandparents become more complicated. They begin to realize that older people are a source of life experience that can be useful in various aspects of life. Understanding these changes can help adults find effective strategies for interacting with the younger generation and developing stronger intergenerational ties. In addition, the results of studying schoolchildren's ideas about grandparents were used as a basis for correcting the psychoemotional state of older people through cooperation with adolescents.

Keywords: grandparents; schoolchildren; family relationships; structure of perceptions; perception of grandparents.

Введение. В последние десятилетия меняется структура семейных отношений. Внимание исследователей и психологов-практиков всё чаще обращается к роли прародителей в жизни современных детей. Восприятие детьми и подростками старшего поколения связано не только с передачей опыта и знаний, но и с формированием эмоциональной связи, которая положительно влияет на развитие ребёнка. Важно понимать, как с возрастом меняется восприятие бабушек и дедушек в семейной системе, а также как эти изменения сказываются на детях в разные возрастные периоды. В процессе социализации и формирования личностных качеств детей старшее поколение становится не только источником любви и заботы, но и важным фактором в системе межпоколенческих отношений, что требует более глубокого анализа.

Одним из сложных механизмов понимания других людей являются социальные представления, во-первых, отражающие субъективные значения, основанные на личном опыте человека [1; 6], во-вторых, связанные со множеством других психологических феноменов [2]. Но вместе с тем и единственным способом понимания осмысления человеком своей жизни [5].

Структура представлений описывается многими авторами [1; 6]. В их подходах отмечается, что представления отражают знания об объекте и взаимодействие с ним.

Семья, межпоколенные отношения играют ключевую роль в развитии ребёнка и функционировании семейной системы в целом, обеспечивая психологическое благополучие каждого [4] и поддержку [3]. Она является первой социальной оболочкой, в которой ребенок получает первичные навыки взаимодействия с окружающим миром, формирует основные жизненные ценности. Кроме того, семья является основным проводником культурных традиций и моральных норм, что формирует взгляды ребенка на мир и его идентичность и именно это отражено в представлениях детей и школьников.

Методы исследования

В исследовании структуры представлений использовалась процедура, описанная П. Вержесом и позволяющая определить, во-первых, устойчивые элементы, отражаюшие общекультурные ценности, и, во-вторых, периферические, представляющие собой индивидуальный опыт личности [6]. В исследовании принимали участие школьники разных возрастов. Им предлагалось написать по 5 первых приходящих в голову ассоциаций к словосочетанию «мои бабушка и дедушка». Исходя из частоты встречаемости и рейтингу было выделено 4 зоны представлений: ядерная (ассоциации встречаются часто, упоминаются в первую очередь, что определяется их низким рангом);

две буферные (ассоциации, встречающиеся часто с высоким рангом, и ассоциации, встречающиеся редко, но в первую очередь); и периферическую (ассоциации, встречающиеся редко и упоминаются в последнюю очередь).

Результаты исследования и их обсуждение

Было проанализировано 398 ассоциаций со словосочетанием «мои бабушка и дедушка» (4,8 ассоциации на каждого респондента). Число, необходимое для преодоления рангомизированного распределения – 2,75. Значение p – 0,02.

Данные анализа представлений отражены в таблице. В скобках для каждой ассоциации указана частота её встречаемости и ранг.

Таблица

Зоны представлений школьников о бабушках и дедушках

Частота встречаемости	Ассоциации младших школьников		Ассоциации подростков		Ассоциации старших школьников	
	<2,75	≥2,75	< 2,75	≥2,75	< 2,75	≥2,75
≥13	Воспоминания (16; 2,6)	Вкусности (18; 3); Подарки (14; 3,4); Быт (13; 3,2)	Старость (13; 2,5);	Вкусности (16; 2,9); Воспоминания (21; 3)	Поддержка (14; 2,6)	Воспоминания (18; 2,8); Качества (27; 3,3)
<13	Сказки (3; 1,7); Огород (5; 2); Сон (3; 2); Напитки (6; 2,3); Свет (3; 2,3); Игрушки (5; 2,4)	Праздники (8; 2,7); Доброта (9; 3,5); Любовь (10; 3,6); Семья (3; 4,3); Отдых (4; 6,7)	Доброта (3; 1,7); Отдых (10; 1,8); Быт (8; 2,4); Качества (4; 2,5)	Поддержка (8; 2,75); Фотографии (3; 3,3); Качества (3; 3,3); Аптечка (4; 3,5); Любовь (3; 3,7); Уют (3; 3,7); Подарки (4; 3,7)	Тепло (6; 1,5); Поддержка (4; 2,5); Доброта (3; 2,6)	Семья (5; 2,8); Любовь (10; 3,5); Вкусности (5; 3,6); Отдых (3; 4)

Ядро представлений младших школьников образуют ассоциации (*синяя птица, витраж, открытки* и т. д.), которые были объединены в элемент «воспоминания», т. е. ассоциации формируются вокруг личных, индивидуальных воспоминаний и впечатлений. К потенциальной зоне относятся такие элементы как «вкусности», представленные ассоциациями по типу ватрушки, пирог, конфетки, вкусняшки, торт, «подарки» и «быт» (*баня, шкаф, табуретка* и т. д.). Образ бабушки и дедушки для младших школьников – это образ беззаботного счастья и безусловной любви, а главная отличительная черта в ассоциациях среди детей – это подарки. Ядро представлений включает личные воспоминания и эмоции, тогда как потенциальная зона образована более материальными и осязаемыми элементами, которые влияют на их повседневную жизнь. Эти аспекты важны для педагогов и родителей, помогая создать более эффективные стратегии обучения и взаимодействия с

детьми. Периферическую зону образуют ассоциации, представленные такими элементами как «праздники», «доброта», «любовь», «семья», что есть в индивидуальном опыте детей, конкретизируют содержание единицы ядра “воспоминания” у младших школьников.

Ядро представлений подростков образуют ассоциации (устарелые, старость, старые, старомодные и т. д.), которые были объединены в элемент «старость». Подростки видят своих бабушек и дедушек как людей с кучей «пыли», множеством вещей, ненужных рассуждений, как людей, которые отстали от времени и чьи ценности и образ жизни кажутся им устаревшими и несовременными в своих взглядах. К потенциальной зоне относятся такие элементы как «вкусности» и «воспоминания», а также «доброта», «отдых», что было в зоне периферии у младших школьников. Зона периферии у подростков представлена «поддержкой», «фотографиями», «любовью», «подарками», конкретизирующими содержание «старости». Анализ ассоциаций указывает на сложный процесс формирования их идентичности и восприятия времени. Контраст между представлениями о старости и более приятными ассоциациями с «вкусностями» и личными воспоминаниями обозначает накопление опыта и чувств, которые они хотят сохранить, несмотря на стремление вписаться в окружающий мир. Кроме того, отметим, что бабушки и дедушки могут быть ценным источником поддержки, мудрости и опыта для подростков. Они могут помочь подросткам справиться с трудностями взросления, поделиться своими историями и взглядами на жизнь и научить подростков важным жизненным навыкам. Поддержание прочных отношений с бабушками и дедушками взаимообогащает как подростков, так и пожилых людей.

Подростки постоянно балансируют между желанием оставаться на связи с прошлым и страхом перед будущим. Стремление к свежим идеям и современности соседствует с необходимостью осмысления своего будущего, что в свою очередь может подчеркивать влияние семьи и окружения на личное восприятие подростка. Исследование ассоциаций подростков является важным инструментом для понимания их психоэмоционального состояния, особенностей социального взаимодействия и восприятия мира, что может помочь взрослым лучше подходить к вопросам обучения и общения с подрастающим поколением.

И, наконец, когда школьники взрослеют, образ бабушки и дедушки приобретает новые оттенки. Они начинают ценить своих старших родственников еще больше, осознавая их важность в своей жизни и благодаря за переданные ими ценные уроки и наставления. Образ бабушки и дедушки становится неотъемлемой частью их собственной идентичности и памяти. Ядро представлений у старшеклассников представлено единицей «поддержка» (советы, помощь, уборка территории, помощь, сбор урожая и т. д.), содержание которой представлено в периферической зоне элементами «любовь» (любовь, люблю их, любовь в сердце, любящие и т. д.), «семья» (семейные

истории, семейные узы, семейные сборища и т. д.), «вкусности» (угощения, полуночные поедания, завтрак, пироги и т. д.). Буферная зона представлена такими единицами как «воспоминания» (фотографии, записки на холодильнике, прогулки, старые книги и т. д.), «тепло» (теплота, тепло в руках, встречают с теплом).

Современные девушки и юноши начинают понимать, что их прародители – это не просто герои или образцы для подражания, а люди, которые прошли через множество испытаний и трудностей, но остались верными своим идеалам и ценностям. Они начинают ценить не только успехи своих предков, но и их ошибки, потому что именно они сделали их сильнее и мудрее. В ключевых ассоциациях начинают преобладать прилагательные, а именно «мудрые», «опытные», «тепло» и т. д., это говорит нам о том, что старшие школьники более глубоко и осознанно относятся к бабушкам и дедушкам. Они начинают понимать, что в их прародителях есть много ценных качеств и опыта, которые им стоит уважать и ценить. Они видят, что их прародители не идеальные люди, но именно их сильные и слабые стороны помогли им стать такими, какие они есть сейчас.

Заключение. Образ прародителей в представлениях современных школьников – это не статичный образ из книги или фильма, это живой и динамичный образ, который меняется и развивается вместе с нами. Это позволяет говорить о важности понимания и осмысления образа прародителей в контексте культуры, истории и личной идентичности.

Полученные результаты представлений школьников о бабушках и дедушках были положены в основу коррекции психоэмоционального состояния людей пожилого возраста посредством сотрудничества с подростками.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. М. : Аспект Пресс, 2009. С. 303. URL: https://www.isras.ru/publ.html?id = 6131 (дата обращения: 01.09.2024).
2. Газогареева Е. Н. Социальные представления о неформальном лидерстве в организации // Организационная психология. 2015. Т. 5, № 2. С. 46–61. URL: http:// orgpsyjournal.hse.ru (дата обращения: 01.09.2024).
3. Сапоровская М. В. Межпоколенные отношения как социальный капитал: о социально-психологической поддержке в семье // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. Т. 18, № 3. С. 55–59.
4. Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. 386 с.
5. Moscovici S. Why a theory of social representations? // Representations of the social: bridging theoretical traditions / K. Deaux, G. Philogene (eds.). Oxford: Blackwell Publishers, 2001. P. 1861.
6. Verges P. Noyau central, sailance et proprieties structurales // Textes sur les representations socials. 1994. Vol. 3, N 1. P. 3–12.

УДК 159.99

Е. О. Высоких

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет; воспитатель организации дошкольного образования «Василёк», г. Иркутск, lizavisokih111@gmail.com

Л. В. Скорова

Заведующий кафедрой психологии образования и развития личности, кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, larisa.skorova@gmail.com

E. O. Vysokikh

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University; Educator, Vasilek Preschool Educational Institution, Irkutsk, lizavisokih111@gmail.com

L. V. Skorova

Head of the Department of Psychology of Education and Personality Development, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, larisa.skorova@gmail.com

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ, ИХ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ О ПЕДАГОГЕ-ПСИХОЛОГЕ

Представления о педагоге-психологе в обществе во многом обусловлено отношением к нему, его функциям и роли в обществе. Преодоление стереотипного восприятия его деятельности возможно посредством повышения психологической культуры общества и исследования представлений о психологе у различных категорий населения. В данной работе представлены результаты исследования представлений о педагоге-психологе у субъектов образовательного процесса: школьников, их родителей и учителей. В исследовании использовался способ изучения социальных представлений по П. Вержесу. В опросе участвовали учащиеся 4,6 и 10 классов, родители и педагоги образовательной организации г. Иркутска. Испытуемым (n = 100) предлагалось написать по 5 первых приходящих в голову ассоциаций к словам «педагог-психолог» и «учитель». В статье обоснованы различия в представлениях о педагоге-психологе и учителе у школьников, их родителей и учителей.

Ключевые слова: социальные представления; структура представлений; педагог-психолог; учитель; родитель.

PERCEPTIONS OF SCHOOLCHILDREN, THEIR PARENTS AND TEACHERS ABOUT EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

The ideas about educational psychologists in society are largely determined by the attitude towards them, their functions and role in society. Overcoming the stereotypical perception of their activities is possible through increasing the psychological culture of society and studying the ideas about psychologists in various categories of the population. This article presents the results of a study of ideas about educational psychologists among the subjects of the educational process: schoolchildren, their parents and teachers. The research used the method of studying social ideas according to P. Verges. The survey involved students of grades 4, 6 and 10, parents and teachers of a school in Irkutsk. The subjects (n = 100) were asked to write down the first 5 associations that come to mind to the words "psychologist" and "teacher". The article substantiates the differences in the ideas about educational psychologists and teachers among schoolchildren, their parents and teachers.

Keywords: social ideas; structure of ideas; educational psychologist; teacher; parent.

Введение. Представления, как правило, отражают социальные аспекты в современном обществе, характеризуют особенности мышления и помогают раскрыть новые стороны социальной жизни, в которой приняты разнообразные толкования понимания реальности. В отечественной науке изучением социальных представлений, их структурой занимаются многие исследователи. В психолого-педагогической литературе представлены исследования восприятия педагога-психолога студентами вуза [3]. Акцентируется внимание на представлениях студентов о работе практикующего психолога, его личностных качествах и условиях работы [1], мотивах выбора профессии будущими психологами, прогнозировании дальнейшего профессионального развития [4]. Согласно исследованию А. И. Андони, социальный образ человека, образ педагога-психолога не только способствует обнаружению новых аспектов социальной реальности, характеризующейся сегодня особой динамичностью, подвижностью и многообразием интерпретаций, но и свидетельствует о новом уровне сопротивления субъекта реальности, являясь в то же время инструментом её понимания [2]. Проблема несоответствия представлений людей реальной специфике работы педагога-психолога состоит в том, что человек, ориентированный на удовлетворение материальных потребностей и успех в потребительской модели также потребительски относится к труду педагога-психолога. Ему важно немедленное получение результата, наподобие того, как потребитель получает тут же на руки купленную им вещь, не прикладывая к процессу её непосредственного производства ни малейших усилий. Труд педагога-психолога совсем иного характера. «Вещью в себе» для него выступает сам человек, заказчик, оплачивающий его услуги. Желаемый результат нельзя просто купить, нужно быть вовлеченным в увлекательный процесс созидания новой улучшенной копии себя. Эта деятельность педагога-психолога в результате приводит к тому, что раскрывается многоплановость человека.

Данное исследование может помочь определить, какие качества и компетенции наиболее ценятся учениками, родителями и коллегами, и как это может быть использовано в процессе подготовки и профессионального развития педагогов-психологов.

Методы исследования

В исследовании использовался способ изучения социальных представлений по П. Вержесу. В опросе участвовали учащиеся 4, 6 и 10 классов, родители и педагоги школы образовательной организации г. Иркутска (первая, вторая, третья, четвёртая и пятая группа соответственно). Испытуемым (n = 100) предлагалось написать по 5 первых приходящих в голову ассоциаций к словам «педагог-психолог» и «учитель». Все ассоциации проанализированы по схеме, предложенной П. Вержесом (Verges 1994) [6]. Были выделены 4 зоны представлений по частоте встречаемости: ядерная зона (ассоциации встречаются часто, упоминаются в первую очередь, что определяется их низким рангом); две буферные зоны (ассоциации, встречающиеся часто с

высоким рангом, и ассоциации, встречающиеся редко, но в первую очередь); периферическую (ассоциации, встречающиеся редко и упоминаются в последнюю очередь) [5].

Результаты и их обсуждение. Было проанализировано более 500 ассоциаций и выявлена структура ассоциаций, исходя из частоты встречаемости: низкая частота, высокий ранг – вторая периферическая система (потенциальная зона изменений) частота <10, ранг ≥2,7; низкая частота, низкий ранг – буферная зона частота <10, ранг <2,7; высокая частота, высокий ранг – буферная зона (внешнее влияние) частота ≥10, ранг ≥2,7; высокая частота, низкий ранг – ядро частота ≥10, ранг <2,7. Результаты отражены в табл. 1–10.

Таблица 1

Зоны представлений о педагоге-психологе первой группы

Частота встречаемости	<2,7	≥2,7
≥10	Тесты (2,9; 11)	Игры (2,8; 11)
<10	Вопросы (2,6; 6), разговоры (2,6; 6), красивый (2,6; 3), умная (2,6; 3)	Хороший (3; 8), кабинет (2,85; 7), добрая (4; 6), помогает (4; 3)

Ядерную зону представлений первой группы о педагоге-психологе составляет ассоциация «тесты», именно эта ассоциация чаще всего встречается у учащихся 4-го класса. Потенциальная зона содержит ассоциации (игры, рисунки, песок), раскрывающие элемент «игры», эти ассоциации имеют потенциал попасть в зону ядра. Ассоциации, редко встречающиеся с низким рангом – «вопросы, разговоры, красивый, умная». Ассоциации в периферической зоне – «хороший, кабинет, добрая, помогает».

Таблица 2

Зоны представлений первой группы об учителе

Частота встречаемости	<2,7	≥2,7
≥10	Умный (2,3; 10), хороший (2,2; 10), добрый (1,8; 10)	
<10		Учение (3; 8), помогает (4,5; 4)

При анализе результатов первой группы со стимулом «учитель» не удалось выявить ассоциаций в буферной зоне – редко встречающиеся ассоциации с низким рангом и высокой частотой и высоким рангом. В зону ядра вошли ассоциации – «умный, хороший, добрый»; в периферии ассоциации – (учение, учит), характеризующие элемент «учение» и (помогает, неравнодушный) входящие в элемент «помогает».

Таблица 3

Зоны представлений второй группы о педагоге-психологе

Частота встречаемости	<2,7	≥2,7
≥10		Грамотный (2,57; 14), игрушки(3,6; 10)
<10	Добрый (1,4; 5), тесты (2,1; 8), хороший (1,3; 3), школа (2,5; 4)	Полезный (2,7; 7), рассудительный (3; 2), неравнодушный (4,3; 3)

В ядерную зону представлений второй группы о педагоге-психологе ни вошла ни одна ассоциация, вероятно это связано с тем, что у респондентов данной группы отсутствуют стереотипы и прототипы, на основе которых и выстраивается ядро представлений, потенциальная зона содержит ассоциации «грамотный, игрушки». Элемент «игрушки» включает в себя ассоциации (игрушки, песок). Редко встречающиеся ассоциации с низким рангом – «добрый, тесты, хорошая, школа». Ассоциации в периферической зоне – «полезный, рассудительный, неравнодушный».

Таблица 4

Зоны представлений второй группы об учителе

Частота встречаемости	<2,7	≥2,7
≥10	Добрый (2; 13)	Умный (2,8; 16)
<10	Хороший (1; 3), учит (2,3; 6), злость (2,3; 6), страх (2;3)	Помощь (3,6; 3), хороший (3,8; 5)

Первый компонент структуры представлений об учителе – ядро – образует ассоциацию «добрый», потенциальная зона – второй компонент представлений включает ассоциацию «талантливый/умный». Эта же зона включает в себя ассоциации редко встречающиеся и с низким рангом и положительным окрасом: «хороший, учит (учёба, знания)» и отрицательным окрасом «злость (злой, жестокий), страх». В периферической зоне ассоциации – «помощь, хороший/отличный».

Таблица 5

Зоны представлений третьей группы о педагоге-психологе

Частота встречаемости	<2,7	≥2,7
≥10		Помощь (3; 17)
<10	Умный (1,3; 3), спокойство (1,5; 2)	Школа (5; 4), добрый (2,7; 7), проблемы (3; 2)

По полученным результатам представлений третей группы о педагоге-психологе не удалось выделить ядерную зону и потенциальную зону. Редко встречающиеся ассоциации с низким рангом – «умный, спокойство»,

ассоциации в периферической зоне – «помощь (поддержка, внимание), школа (урок), добрый, проблемы».

Таблица 6

Зоны представлений третей группы об учителе

Частота встречаемости	<2,7	≥2,7
≥10		Школа (3,4; 10)
<10	Знания (2,1; 7), талантливый (1,79; 9), учёба (2; 2), добрый (2,2; 5)	Оценки (3,85; 7)

В потенциальную зону вошла ассоциация – «школа», в периферической зоне у третьей группы со стимулом «учитель» выявлена ассоциация – «оценки» и в зоне с низким рангом и редко встречающиеся ассоциации – «знания, талантливый (умный, грамотный), учёба, добрый». В зоне ядра не удалось выявить ассоциаций.

Таблица 7

Зоны представлений четвёртой группы о педагоге-психологе

Частота встречаемости	<2,7	≥2,7
≥10		Поддержка (3,05; 18),
<10	Коллега (1,1; 8), тесты (1,5; 6), помощь (1; 3), рекомендации (2,5; 6)	Решение (3,6; 3), интерес (4,3; 3), профессионал (5; 3)

В ядерную зону представлений четвёртой группы о педагоге-психологе ни вошла ни одна ассоциация, потенциальная зона содержит ассоциации «поддержка/понимание». Редко встречающиеся ассоциации с низким рангом – «коллега, тесты, помощь, рекомендации». Ассоциации в периферической зоне – «решение, интерес, профессионал».

Таблица 8

Зоны представлений четвёртой группы об учителе

Частота встречаемости	<2,7	≥2,7
≥10	Школа (2,6; 15)	
<10	Знания (1; 5), талантливый (1,79; 9), учёба (2; 2)	Добрый (2,75; 4), оценки (3,85; 7), справедливый (4,5; 4)

При анализе результатов четвёртой группы со стимулом «учитель» не удалось выявить ассоциаций в буферной зоне с высокой частотой и высоким рангом. В зону ядра вошла ассоциация – «школа»; в периферии ассоциации – «добрый, оценки, справедливый/ответственный». В зоне ассоциаций с низкой частотой и низким рангом – «знания, талантливый (грамотный, умный)».

В ядерную зону представлений пятой группы не вошли ассоциации, потенциальная зона содержит ассоциации – «помощь (поддержка, внимание)». Ассоциации, редко встречающиеся с низким рангом – «знающий, рассудительный». Ассоциации в периферической зоне – «рекомендации, проблемы/конфликт, доброжелательный, решение».

Таблица 9

Зоны представлений пятой группы о педагоге-психологе

Частота встречаемости	<2,7	≥2,7
≥10		Помощь(2,7; 21)
<10	Знающий (2,5; 2), рассудительный (2,5; 2)	Рекомендации (3,2; 5), проблемы (2,6; 5), доброжелательный (3,5; 2), решение (3,6; 5)

В потенциальную зону вошли ассоциации – «грамотный/образованный, школа», в периферической зоне у пятой группы со стимулом «учитель» выявлены ассоциации – «авторитетный/уважаемый, ответственный, добрый/великодушный». В зоне с низким рангом и редко встречающиеся ассоциации, а также в зоне ядра не были выделены ассоциации.

Таблица 10

Зоны представлений пятой группы об учителе

Частота встречаемости	<2,7	≥2,7
≥10		Грамотный (2,9; 28), школа (2,95; 20)
<10		Авторитетный (23; 2,87), ответственный (3; 3), добрый (3,2; 5)

По данным результатам можно сказать, что образ педагога-психолога у учащихся 4-го класса строится через внешнюю атрибутику (тесты, игры, песок, карандаш, рисунки). У учащихся 6-го класса образ строится через внешнюю атрибутику и личностные характеристики психолога (грамотный, игрушки). Испытуемые 10-го класса и родители учащихся ориентированы на помощь и ассоциируют педагога-психолога, как помощь. Педагоги школы видят в психологе поддержку и строят образ исходя из этого.

Данные результаты можно обосновать следующим образом: полнота образа педагога-психолога и его компоненты строятся из частоты и цели встреч со школьным психологом. Учащиеся из 4-го класса выстраивают свой образ на внешней атрибутике, так как встречаются с психологом и посещают кабинет психолога исключительно для прохождения тестов. Учащиеся 6-го класса образ педагога-психолога выстраивают из внешней атрибутики и личностных характеристик психолога. Учащиеся из этой группы приходят в кабинет психолога для выполнения тестов и посещения тренинговых занятий, из чего и складывается такой образ. Учащиеся из 10-го класса наиболее ценят индивидуальные консультации с психологом, при этом, также посещают кабинет для выполнения тестов, прохождения тренингов, на ряду с эти у школьников из 3 группы проходят уроки по психологии – из этих составляющих и строится образ педагога-психолога. Испытуемые из 4 группы встречаются с психологом только на родительских собраниях и педсоветах. Испытуемые из 5 группы посещают

индивидуальные консультации, родительские собрания, где и имеют возможность пообщаться с психологом.

Анализируя результаты оценки образа учителя, можно сделать следующие выводы. Учащиеся 4-го класса строят образ учителя на оценке личностных качеств учителя, описывая его «умным, хорошим и добрым». Учащиеся 6-го класса оценивают образ учителя, с положительной стороны «добрый». Учащиеся 10-го класса и педагоги школы оценивают образ учителя, ассоциируя его со «школой». Родители учащихся строят образ по личностным характеристикам «грамотный» и местом работы «школа». У учащихся 10-го класса отсутствует ядро представлений, вероятнее всего, это говорит о том, что у испытуемых этих групп отсутствуют стереотипы и прототипы об образе учителя. Если сравнивать результаты по двум стимулам, то можно говорить о том, что у учащихся 10-го класса, так же, как и у родителей отсутствуют стереотипы и прототипы образов, испытуемые этих групп достаточно объективно оценивают образ педагога-психолога и учителя.

Выводы

Представления о педагоге-психолога у субъектов образовательного процесса ориентированы на объяснение последними его психологической поддержки в процессах обучения. Психологическое сопровождение образовательной деятельности – одна из трудовых функций педагога-психолога, и успешность её реализации, опыт взаимодействия школьников и родителей с ним лежат в основе формирования социальных представлений. Представления о педагоге-психологе позволяют во-первых, структурировать качества и профессиональные компетенции, способы психологической поддержки, которые представляются наиболее ценными для коллег, школьников и их родителей, во-вторых выделить направления работы педагога-психолога, оказывающие наибольшее влияние на успешность образовательного процесса, в-третьих, выделить эффективные, с точки зрения коллег, школьников и их родителей, эффективные стратегии работы, и, наконец, отследить доверие к педагогу-психологу и определить перспективы дальнейшего взаимодействия всех субъектов образования. Представления о педагоге-психологе позволяют выявить положительно и отрицательно окрашенные ассоциации в восприятии образа и специфики работы педагога-психолога, а также определить, в каких аспектах требуется просветительская работа по освещению деятельности педагога-психолога в учебных учреждениях.

Библиографический список

1. Альсеитова А. М. Образ профессиональной деятельности в представлении студентов-психологов и студентов технических специальностей // Медицина. Психология : материалы 59-й Междунар. науч. студ. конф. Новосибирск, 12–23 апр. 2021 г. Новосибирск : Новосиб. нац. исслед. гос. ун-т, 2021. С. 115–116. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id = 46230132 (дата обращения: 12.12.2021).

2. Андони А. И. Образ психолога в отечественных психологических исследованиях // Общество. 2023. № 3–2 (30). С. 60–62.
3. Богрова К. Б. Имидж психолога в представлениях студентов // Психология человека и общества. 2019. № 5 (10). С. 25–27. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 38214280 (дата обращения: 12.12.2021).
4. Герасимова С. Я., Захарова А. Н., Дулина Г. С. Академическая мотивация и мотивация выбора профессии студентов психологической специальности // Состояние и перспективы развития инновационных технологий в России и за рубежом : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 22–23 янв. 2021 г. Чебоксары : Чуваш. гос. ун-т им. И. Н. Ульянова, 2021. С. 46–56. URL:https://elibrary.ru/item.asp?id = 46434734 (дата обращения: 12.12.2021).
5. Скорова Л. В., Качимская А. Ю. Представления психологов образования о цифровизации профессиональной деятельности // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. № 4. С. 593–598. URL:https://elibrary.ru/item. asp?id = 47497475 (дата обращения: 12.12.2021).
6. Verges P. Noyau central, sailance et proprieties structurales // Textes sur les representations socials. 1994. Vol. 3, N 1. P. 3–12.

УДК 618

А. Д. Гольменко

Профессор кафедры психологии образования и развития личности, доктор медицинских наук, профессор, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, a.golmenko@mail.ru

В. А. Хаптанова

Доцент кафедры поликлинической терапии и общей врачебной практики, кандидат медицинских наук, доцент, Иркутский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Иркутск, haptanowa@yandex.ru

A. D. Golmenko

Professor of the Department of Psychology of Education and Personality Development, Doctor of Medical Sciences, Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, a.golmenko@mail.ru

V. A. Khaptanova

Associate Professor of the Department of Polyclinic Therapy and General Medical Practice, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Irkutsk State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Irkutsk, haptanowa@yandex.ru

РЕПРОДУКТИВНЫЙ ВОЗРАСТ КАК ФАКТОР РИСКА ЗДОРОВЬЯ МАТЕРИ И РЕБЕНКА

Современная ситуация рождаемости детей в России и в ее регионах характеризуется увеличением женщин более позднего фертильного возраста. В настоящее время наблюдается снижение коэффициента суммарный рождаемости и увеличение его после 30 лет. На рождение первого ребенка в более позднем возрасте оказывает влияние социально-экономическая ситуация в стране. О рождении ребенка женщина задумывается тогда, когда она получила высшее образование, карьерный рост, определенный уровень финансового благополучия. Беременность и роды в более позднем возрасте могут приводить к снижению здоровья женщины, обострять имеющиеся хронические заболевания, что приводит к осложнению вынашивания и повышает риски нарушения здоровья ребенка. С повышением возраста женщины возрастает риск рождения детей с хромосомными и нехромосомными заболеваниями. Врожденные пороки развития могут приводить к мертворождению, младенческой смертности, младенческой и детской заболеваемости. Для повышения социально-экономической зрелости будущих родителей и уменьшения репродуктивного возраста необходимо повышать конкурентную способность на рынке труда молодых специалистов, формировать карьерную перспективу, повышать заработную плату и социальную значимость профессии, возможность решения жилищной проблемы.

Ключевые слова: репродуктивный возраст; здоровье; женщина; ребенок.

REPRODUCTIVE AGE AS A RISK FACTOR FOR THE HEALTH OF MOTHER AND CHILD

The current situation of child birth in Russia and its regions is characterized by an increase in women of later fertile age. Currently, there is a decrease in the total fertility rate and an increase of it among women older than 30 years old. The birth of the first child at a later age is influenced by the socio-economic situation in the country. A woman thinks about the birth of a child when she has received higher education, achieved career growth and a certain level of financial well-being. Pregnancy and childbirth at a later age can lead to worsening of a woman's health, exacerbation of existing chronic diseases, which lead to complications of gestation and increases the risks of child health disorders. As a woman's age increases, the risk of having children with chromosomal and non-chromosomal diseases also increases. Congenital malformations can lead to stillbirth, infant mortality, infant and child morbidity. In order to increase the socio-economic maturity of future parents and reduce the reproductive age, it is necessary to increase the competitive ability of young

professionals in the labor market, form a career perspective, increase wages and the social significance of professions, and the possibility of solving the housing problem.

Keywords: reproductive age; health; woman; child.

За последние два десятилетия наметилась тенденция увеличения фертильного возраста женщин в Европе и России, причем эта динамика роста увеличивается с каждым годом.

По данным ВОЗ, репродуктивный возраст женщины составляет от 15 до 49 лет, и он имеет зависимость от социальной составляющей. Максимальный фертильный возраст обозначен 40–42 годами, так как после 30 лет вероятность рождения здорового ребенка снижается на 3,5 % каждый год [14].

До 70-х гг. XX в. в СССР возраст 18 до 22 лет считался наиболее благоприятным для рождения первого ребенка и первородящих женщин 24 лет называли «старородящими». Изменение социально-экономической ситуации в стране и развитие отечественной медицины позволило изменить данный критерий «старородящая» на 28 лет, а в последующем на 30 лет [2].

В западных странах после 35 лет вместо критерия «старородящая» чаще применяется название «поздняя» беременность или беременность пожилого возраста матери, и эти беременности имеют тенденцию количественного роста [6].

В России репродуктивный возраст женщины делится на ранний (до 35 лет) и поздний (35 лет и старше). Это деление определяется началом снижения функции яичников и наступления менопаузы [10].

В Иркутской области начиная с 2000 г. отмечается рост рождаемости в возрастных группах 20–24, 25–29 и 30–34 года, при этом преобладала возрастная группа 25–29 лет (рис.). В этот период отмечается хоть незначительный, но рост в возрастной группе 35–39 лет [16].

В настоящее время мы видим, что ситуация меняется и отмечается преобладание других репродуктивных возрастов женщин. За период с 1995 г. 2023 г. мы наблюдаем резкое снижение рождаемости в возрастных группах 20–24 и 25–29 лет и рост в 30–34 года и 35–39 лет. Наряду с этим отмечается возрастающая динамика роста рождаемости в возрастной группе 40–44 года. Таким образом, Иркутская область по изменению репродуктивного возраста мало чем отличается от общей динамики по стране и западных стран.

Чем можно объяснить общую динамику увеличения репродуктивного возраста?

Современная ситуация рождаемости детей в России и в ее регионах характеризуется увеличением женщин более позднего фертильного возраста, и этот рост чаще связывают с изменением социально-экономической ситуации в стране.

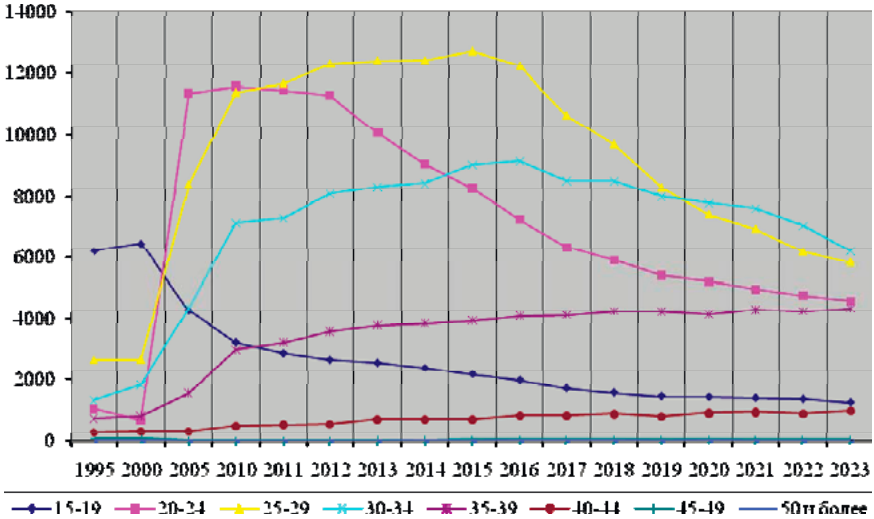


Рис. Число родившихся по возрасту матери в Иркутской области (чел.)

Задержка первой беременности современной женщины объясняется тем, что изменились приоритеты и первоначально они направлены на получение образования, карьерный рост, достижение финансового благополучия, и только потом женщина задумываться о рождении ребенка. Большое количество разводов и формирование семей, в которых ребенка чаще воспитывает одна женщина, приводит к тому, что ей приходится надеяться только на собственные силы и свое благополучие. К выше обозначенным социальным причинам, которые приводят к росту числа «поздних» беременностей, некоторые авторы относят желание иметь ребенка после второго брака [11; 7; 4].

Достижение и расширение вспомогательных репродуктивных технологий способствуют уверенности в том, что медицина может решить все вопросы снижения фертильности, связанной с возрастом, и что беременность может быть отсрочена без серьезных проблем [4; 8].

Наряду со всем выше перечисленным одной из важных причин отсрочки беременности можно выделить разрушение целостности семьи. Мы потеряли значимость и ценность семьи как основы государства. Только полная семья может воспитать полноценного гражданина нашего общества.

В качестве примера мы приводим количество браков и разводов в г. Иркутске (табл. 1). Для подтверждения выше сказанного возьмем 1960 г., когда на 1000 браков приходилось 107 разводов. С 1970 по 1990 г. отмечается снижение количества браков и рост разводов. В дальнейшем отмечается общая тенденция роста разводов на фоне снижения количества браков. Общая ситуация в г. Иркутске мало чем отличается от Иркутской области и Сибирского федерального округа [16].

Таблица 1

Количество браков и разводов в городе Иркутске

Года	На 1000 человек населения		На 1000 браков приходится разводов
	браков	разводов	
1960	14,2	1,5	107
1970	11,8	3,3	283
1980	10,4	3,9	374
1990	10,0	3,8	379
1995	7,1	3,6	509
2000	6,1	4,7	773
2005	9,0	5,3	588
2010	11,4	5,6	497
2020	6,3	5,0	787
2021	7,9	5,1	651
2022	8,7	5,3	614
Иркутская область 2022 г.	8. 1	5. 5	681
Сибирский федеральный округ 2022 г.	7. 7	5. 0	650

Наряду с изменением количества браков и разводов меняется динамика рождения детей в незарегистрированном браке (табл. 2). Дети чаще (в 70 %) рождаются в зарегистрированном браке, но остается высокий процент детей родившихся в не зарегистрированном браке (30 %). Это говорит о том, что женщины планируют рождение детей при наличии полной семьи. Возникает вопрос, долго ли она остается полной? [16]

Таблица 2

Родившиеся в распределении по брачному состоянию матери в Иркутской области
(в % к общему числу родившихся)

	в зарегистрированном браке	вне зарегистрированного брака
2010	60,0	40,0
2011	61,5	38,3
2012	62,7	37,3
2013	63,7	36,1
2014	65,4	34,5
2015	66,7	33,1
2016	68,5	31,3
2017	68,8	31,1
2018	69,5	30,4
2019	70,5	29,4
2020	70,2	29,8
2021	70,0	30,0
2022	70,2	29,8
2023	69,9	30,1

Оптимальный возраст для рождения первенца определяется возрастом (20–30 лет), так как женский организм обладает физиологическим резервом, который позволяет сформировать высокий репродуктивный потенциал, и чаще в этом возрасте наблюдается минимальное количество соматических заболеваний.

Чем старше женщина тем, как правило, возрастает количество перенесенных заболевании, в том числе возможен переход их в хронические формы и это формирует во время беременности риск возникновения осложнений и неблагоприятного перинатального исхода. К этим осложнениям можно отнести: угрозу прерывания беременности, преждевременные роды, преэклампсию, фетоплацентарную недостаточность и др. Также с возрастом повышается риск развития хромосомных аномалий плода [3; 20; 1].

После 35 лет и старше у женщин стареет репродуктивная система, ухудшается кровоток, снижается качество и количество овуляций, что приводит к снижению возможности забеременеть с первого цикла во время открытой половой жизни. Так, у 30-летней женщины в год происходит примерно 8 циклов, то после 40 лет их всего 2–3. Наряду с этим снижается возможность забеременеть естественным путем (в 35–37 лет – 30 %, до 41 года – 10–20 %, а с 41–45 – всего 5 %). Таким образом, зачатие ребенка естественным путем после 40 лет для большинства женщин становится сложным процессом.

В более позднем возрасте сама беременность и роды могут провоцировать обострение существующих заболеваний и оказать влияние на здоровье женщины.

Развитие современной медицины и новых медицинских технологий позволяет рожать детей пациентками с неидеальным здоровьем. В настоящее время рожают здоровых детей женщины с пороками сердца, диабетом и даже онкологическими заболеваниями.

Гинекологические проблемы: аборты, вакуумы, неразвивающиеся беременности, хирургические вмешательства на органах таза и матки возрастают с возрастом, что может привести к проблемам зачатия и рождения здорового ребенка.

Сама по себе беременность у женщины может провоцировать возникновение диабета беременных, проблемы с давлением, токсикоз и т. д., что в результате часто приводит к выкидышу. Для 40-летних этот показатель составляет 24 %, в 43-летних 38 % и 44-летних 54 % [19].

В 2023 г. Росстат представил результаты пятилетнего исследования (2018–2022 г.) в которых определили средний возраст женщины при рождении первенца и в этот период он составил 27 лет, второго ребенка 30 лет, а третьего – 33 года.

По данным Росстата в 2022 г. при сравнении с 1980 г. отмечается увеличение заболеваемости беременных женщин анемией и болезнями системы кровообращения в 2 раза, сахарным диабетом в 10 раз, болезнями мочеполовой системы 8 раз, венозными осложнениями 7 раз [15].

Увеличение репродуктивного возраста и накопление проблем со здоровьем женщины может приводить к летальному исходу во время родов. Так, материнская смертность в Иркутской области в 2023 г. по сравнению с

2016 г. увеличилась более чем в 2 раза (2016 – 5,6 и 2023 – 12,9 на 100000 детей родившихся живыми).

С возрастом могут накапливаться и возрастать количество мутаций в клетках-ооцитах и приводить к рождению детей с хромосомными и генетическими аномалиями, например, с синдромом Дауна. В 20 лет риск родить ребенка с синдромом Дауна – 1 случай к 1500, а у женщины в 42 года – 1:52.

Причиной мертворождений, младенческой смертности, младенческой и детской заболеваемости часто являются врожденные пороки развития. Не безопасным для здоровья рожденного ребенка является ранний возраст матери. Так, в результате научных исследований было выявлено, что у матерей-подростков снижен риск хромосомных нарушений, но возрастает нехромосомная патология, которая может сопровождаться дефектами брюшной стенки, врожденными пороками сердца [13; 18; 12; 9].

Распределение частот врожденных пороков нехромосомной этиологии в разных возрастных группах матерей показало максимальный показатель в группе женщин старше 45 лет. Женщина старшего возраста может рассматриваться как фактор риска повышения частоты врожденных пороков развития [9].

Наряду с риском возникновения хромосомной и нехромосомной этиологии, ухудшения качества здоровья женщины отмечается некоторое снижение младенческой смертности. Это снижение связано с развитием современных медицинских технологий, развитию и доступности перинатальных центров. По данным Иркутскстат младенческая смертность в Иркутской области имеет тенденцию снижения 2016 – 6,2 и 2023 – 4,8 на 1000 родившихся живыми [16]. Основными классами причин младенческой смертности в 2023 г. являются: состояний, возникающих в перинатальном периоде (20,3 на 10 тыс. родившихся), врожденные аномалии (8,0), несчастные случаи, травмы и отравления (8,5), инфекционные и паразитарные болезни (3,4), болезни органов дыхания (2,1).

Повышение возраста материнства можно рассматривать как критерий оценки социально-экономической ситуации в стране. Финансовая самостоятельность молодой семьи влияет на рождение первенца. К ведущим факторам, определяющим возраст материнства, можно отнести время получения высшего или среднего профессионального образования. Кроме того, необходимо создать условия для конкурентной способности на рынке труда, перспектив карьерного роста, достойной оплаты труда, повышение социальной значимости профессии и возможность решить жилищный вопрос и т. д. На основании всего этого потенциальные родители могут получить социально-экономическую независимость, готовность взять на себя ответственность за рождение и воспитание ребенка, и как следствие, эти мероприятия позволят снизить репродуктивный возраст.

Библиографический список

1. Влияние возраста матери на акушерскую и неонатальную заболеваемость: ретроспективное когортное исследование / М. Андекеркхове, Гиньяр М., Сивадье М. [и др.] // BMC Беременность и роды. 2021. Т. 21, 732. URL: https://doi.org/10.1186/s12884–021–04177–7.
2. Прогностические факторы эффективности мифепристона в подготовке к родам / О. Р. Баев, В. П. Румянцева, Г. М. Бурдули, О. Л. Полянчикова, С. В. Рубцова // Акушерство и гинекология. 2011. № 8. С. 91–94.
3. Течение беременности и исходы родов в возрастном аспекте / С. В. Баранов, И. В. Шамина, Ю. И. Тирская [и др.] // Фундаментальная и клиническая медицина. 2016. № 1(2). С. 18–24.
4. Бен Мессауд К., Буйе Дж., де Ларошброшар Э. Лечение бесплодия во Франции, 2008–2017: проблема растущих потребностей в лечении в пожилом возрасте // Am J Общественное здравоохранение. 2020. № 110(9). С. 1418–1420.
5. Beaujouan É. Рождаемость от второго союза во Франции: возраст партнеров и другие факторы // Население. 2011. № 66(2). С. 239–273.
6. Приближение к пределу: долгосрочные тенденции поздней и очень поздней фертильности / Ф. К. Биллари, Х. П. Колер, Г. Андерссон [и др.] // Popul Dev Rev. 2007. № 33 (1). С. 149–170.
7. Бьюли С., Дэвис М., Брауде П. Какую карьеру начать? // BMJ. 2005. № 331(7517). С. 588–589.
8. Снижение реализации репродуктивных намерений с возрастом / Божуан Э., Реймондос А., Грей Э., Эванс А., Соботка Т. // Hum Reprod. 2019. № 34, вып. 10. С. 1906–1914.
9. Демикова Н. С., Подольная М. А., Лапина А. С. Материнский возраст как фактор риска при врожденных пороках развития // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2020. № 65, вып. 2. С. 34–39.
10. Руководство по охране репродуктивного здоровья / Кулаков В. И., Серов В. Н., Адамян Л. В., Абубакирова А. М.. М. : Триада-Х; 2001. 565 с.
11. Киселева Е. Е. Социальные факторы репродуктивного здоровья женщины // Молодой ученый. 2015. № 16. С. 384–386.
12. Loane M., Dolk H., Morris J. A EUROCAT Working Group. Maternal agespecific risk of nonchromosomal anomalies // BJOG. 2009. N 116. P. 1111–1119.
13. Reefhuis R., Honein M. A. Maternal age and nonchromosomal birth defects, Atlanta – 1968–2000: teenager or thirtysomething, who is at risk? Birth Defects Res (Part A). 2004. Vol. 70. P. 572–579.
14. Серова О. Ф., Седая Л. В., Шутикова Н. В. Исходы беременности у женщин в старшем репродуктивном возрасте// Доктор.Ру. 2020. № 19(1). С. 12–15.
15. Статистический сборник. Семья и дети в России. 2021. М. : Перо, 2022. 120 с.
16. Статистический сборник Естественное движение населения Иркутской области. Иркутск: Иркутскстат, 2023. 41 с.
17. Статистический сборник. Иркутск в цифрах. Иркутск: Иркутскстат, 2022. 64 с.
18. Chabra S., Gleason C. A., Seidel K., Williams M. A. Rising prevalence of gastroschisis in Washington State // J Toxicol Environ Health A. 2011. N 74. P. 336–345.
19. Возраст матери и детская заболеваемость: датское национальное когортное исследование / M. M. Hviid, C. W. Skovlund, L. S. Mørch, Ø Lidegaard // PLoS ONE. 2017. Vol. 12, N 4. P. e0174770.
20. Шехтман М. М. Руководство по экстрагенитальной патологии у беременных. М. : Триада-Х, 2008. 816 с.

УДК 159.9.072

Е. И. Жупиева

Старший преподаватель кафедры психологии образования и развития личности, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, evsevia@mail.ru

А. А. Богачук

Студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, aleksandra.volkova.net@gmail.com

E. I. Zhupieva

Senior Lecturer of the Department of Educational Psychology and Personality Development, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, evsevia@mail.ru

A. A. Bogachuk

Student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, aleksandra.volkova.net@gmail.com

МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕРЕД СЕССИЕЙ

Статья посвящена актуальной проблеме – психические состояния студентов-первокурсников в предсессионный период. Приводятся результаты эксперимента, проведенного в группе студентов в ноябре-декабре 2023 г. Выборку составили 32 студента, возраст – 17–20 лет. Цель исследования – изучение возможности использования классической музыки как средства психоэмоциональной коррекции психических состояний студентов перед первой зачетно-экзаменационной сессией. Исследование проводилось в группах: контрольной и экспериментальной. Констатирующий и контрольный срез были сделаны в обеих группах с разницей в 3 недели. Экспериментальная группа ежедневно прослушивала музыкальное произведение и заполняла дневник эмоций до и после прослушивания произведения. При статистической обработке данных с применением U-критерий Манна-Уитни были выявлены достоверные различия между группами по показателю «настроение». Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ психологического сопровождения студентов в предэкзаменационный период.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние; эмоции; настроение; стресс; музыка.

MUSIC AS A MEANS OF CORRECTING THE PSYCHOEMOTIONAL STATE OF FRESHMEN BEFORE EXAMINATION

The article is devoted to an urgent problem, namely, the mental state of first-year students in the pre-examination period. The authors present the results of an experiment conducted in a group of students in November and December, 2023. The sample consisted of 32 students, aged 17–20 years. The purpose of the research is to study the possibility of using classical music as a means of psychoemotional correction of students' mental state before the first examination session. The study was conducted in control and experimental groups. The ascertaining and control sections were made in both groups with a difference of 3 weeks. The experimental group listened to music daily and filled out a diary of emotions before and after listening to the music. Statistical data processing using the Mann-Whitney U-test revealed significant differences between the groups in terms of mood. The results of the study can be used to develop psychological support programs.

Keywords: psycho-emotional state; emotions; mood; stress; music.

Всемирная Организация здравоохранения определяет «психическое здоровье» как «... важнейшие предпосылки для хорошего качества жизни и продуктивной деятельности» [2; с. 1].

Состояние психического здоровья демонстрирует в какой мере человек умеет регулировать свое эмоциональное и физическое самочувствие, осведомлен о своих слабых и сильных возможностях. В России в последние годы отмечается качественное ухудшение здоровья молодежи [5; 8].

Начиная обучение в вузе студенты адаптируются к коллективу, к новым условиям и требованиям обучения, что может вызывать нервно-психическое напряжение. Особенно эмоциональное напряжение возрастает в период сессии, возникая накануне сессии и продолжаясь до конца экзаменационного периода экзаменационный стресс из-за недостатка распределения нагрузок, несоблюдения режима сна и отдыха оказывает влияние на настроение, самочувствие обучающихся [1; 9].

Понятие психоэмоциональное состояние определяют как относительно устойчивое переживание человека по отношению к самому себе, к другим людям, к миру, оказывающее влияние на деятельность и поведение [8]. Проблема изучения эмоционального состояния первокурсников в первый семестр обучения изучалась Е. А. Захаровой, Е. А. Макаровой, В. И. Мищенко [3; 6; 7]. У студентов предэкзаменационный стресс выступает компонентом адаптации к новой социальной ситуации и сопряжен с негативными последствиями, которые могут возникнуть при неудаче в ней. Экзамен часто связан с большим количеством негативных эмоциональных переживаний, ведущих к таким физиологическим последствиям как потеря веса, повышение кровяного давления [7].

В связи с этим необходимо обратить внимание на психологическое благополучие студентов-первокурсников в предэкзаменационный период для сохранение их психического здоровья [6]. В настоящее время в качестве средств предупреждения утомления и снятия нервного напряжения, развития интеллектуальных способностей и повышения работоспособности, является музыка [11], она особым образом влияет на психофизиологичекое состояние человека. Значительное влияние на человека оказывает классическая музыка, например, произведения Антонио Вивальди, Вольфганта Амадея Моцарта, Людвига ван Бетховена, Петра Чайковского и др. Есть данные о том, что звуки флейты-пиккало и кларнета улучшают кровообращение, медленная и не громкая мелодия струнных инструментов снижает кровяное давление, лирические напевы П. Чайковского, Ф. Шопена, рапсодии Листа помогают одолеть трудности, превозмочь боль, обрести душевную стойкость, музыка Моцарта способствуют быстрому усваиванию информации и влияет на умственную работоспособность[4; 10].

Цель нашего исследования состояла в изучении воздействия классической музыки как средства коррекции на психоэмоциональное состояние студентов-первокурсников перед сессией.

Гипотеза прослушивание классической музыки «Вальс цветов» Ф. Шопена будет благотворно влиять на психоэмоциональное состояние сту-

дентов перед зачетно-экзаменационной сессией, способствовать повышению настроения.

Характеристика групп и методов. Исследование проводилось в ноябре – начале декабря 2023 г., в котором приняли участие студенты первого курса направления подготовки Педагогическое образование в количестве 32 человек, которые в произвольном порядке были разбиты на две группы «Экспериментальную» и «Контрольную». За месяц до сессии обеим группам была предложена методика «САН». Далее экспериментальная группа на протяжении трех недель ежедневно прослушивала произведение Фредерика Шопена «Вальс цветов», и заполняла дневник эмоций до и после прослушивания мелодии.

Для реализации цели нами были использованы: опросник «САН» для оценки самочувствия, активности и настроения. Опросник состоит из 30 пар противоположных характеристик, по которым испытуемые оценивали свое состояние в начале и в конце эксперимента. Для измерения позитивных и негативных эмоций испытуемым предлагалось отмечать в дневнике из предложенного перечня эмоций те, которые студенты испытывали до и после прослушивания музыкального произведения. Для статистической проверки различий личностных особенностей проявления самочувствия был использован непараметрический U-критерий Манна – Уитни.

В ходе исследования были получены следующие результаты: три основные характеристики функционального психоэмоционального состояния – самочувствие, активность и настроение в обеих группах студентов-первокурсников в начале исследования (за месяц до сессии) выше среднего значения, т. е. характеризуются как благоприятные (рис. 1).

Спустя три недели в обеих группах повторное тестирование по методике САН показало, что в контрольной группе в целом показатели снизились по всем трем характеристикам в сравнении с экспериментальной группой. Для установления значимости различий проведена математико-статистическая обработка эмпирических данных с помощью U-критерий Манна – Уитни. Полученные результаты представлены в таблице.

Таблица

Результаты оценки САН накануне сессии в исследуемых группах

Шкала	Средние значения (контр. гр. $n = 16$)	Средние значения (эксперим. гр $n = 16$)	U-критерий Манна – Уитни	Уровень значимости
Самочувствие	4,3	4,5		-
Активность	4,1	4,5		-
Настроение	4,2	5,6	22	$p \leq 0.01$

На рис. 2 можно отметить, что у группы, которая не прослушивала музыкальное произведение, показатели САН снизились.

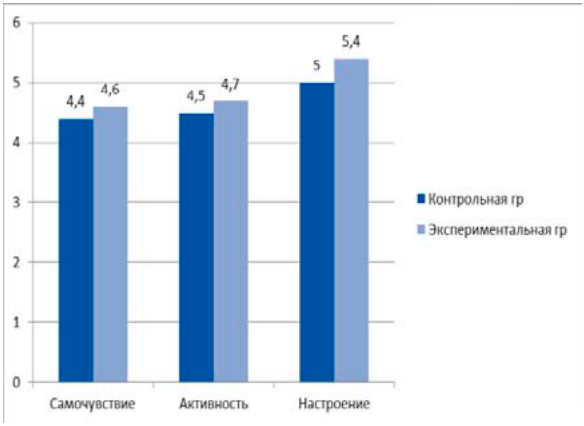


Рис. 1. Средние показатели психоэмоционального состояния студентов по методике САН за месяц до сессии

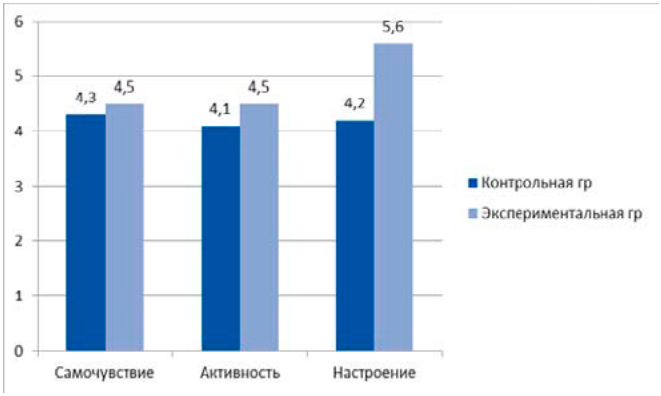


Рис. 2. Средние показатели по методике САН накануне сессии

Выявлены достоверные различия между группами по показателю «настроение», U-критерий Манна – Уитни равен 22, критическое значение U-критерия Манна – Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 48, $22 \leq 48$, следовательно различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы. Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что различия по шкалам «Самочувствие» и «Активность» методики САН оказались незначимыми, т. е. достоверных различий не установлено.

Анализ дневников эмоций экспериментальной группы показал увеличение количества эмоций, отмечаемых студентами после прослушивания музыкального произведения с 5,38 до 6,6. Качественный анализ положительных и отрицательных эмоций к концу третьей недели показал, что сту-

денты стали в несколько раз чаще отмечать после прослушивания вальса такие положительные эмоции как: восхищение, нежность.

Проведенное исследование свидетельствует о том, что музыка действительно влияет на эмоциональное состояние в период сессии. Студенты первокурсники подвержены разным стрессовым факторам в учебном процессе, однако те, кто понимает и умеет регулировать свое психическое состояние, могут улучшить свое эмоциональное состояние, в частности настроение и продуктивно учиться в период сессии.

Библиографический список

1. Бильданова В. Р., Шагивалеева Г. Р. Учебный стресс в жизни у студентов и методы его профилактики // Амурский научный вестник. 2016. С. 18–22 URL:https://elibrary.ru/item. asp?id = 264858754 (дата обращения: 11.10.2023).
2. Европейская декларация по охране психического здоровья; проблемы и охрана психического здоровья. Финляндия, Хельсинки, 12–15 января 2005 г. URL: https://who-sandbox.squiz. cloud/ru/publications/policy-documents/mental-health-declaration-for-europe (дата обращения: 12.03.2024).
3. Захарова Е. А. Эмоциональное состояние студентов в первый семестр обучения // Международный студенческий научный вестник. 2019. № 3. URL: https://eduherald.ru/ru/article/ view?id = 19687 (дата обращения: 29.02.2024).
4. Зиннатова А. А. Влияние музыки на человеческий организм // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2009. № 4. С 21–22.
5. Кожина Л. Ф., Косырева И. В., Ларионова О. В. Сохранение здоровья студентов – одна из задач процесса обучения // Теория и практика современной науки. 2017. № 5(23). С. 377–382.
6. Макарова Е. А., Мищенко В. И. Организация психологической профилактики виктимного поведения школьников в современных условиях // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2020. Вып. 3 (263). С. 89–108.
7. Макарова Е. А., Мищенко В. И. Исследование поведения личности в стрессовых ситуациях образовательного процесса (на примере предэкзаменационного периода) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия Педагогика и психология. 2023. Вып. 3(323). С. 32–40.
8. Маслова Т. М., Покацкая А. В. Соотношение психоэмоционального состояния и уровня стрессостойчивости личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 351–353. URLhttps://www.elibrary.ru/item. asp?id = 42930234 (дата обращения: 12.03.2024).
9. Панфилов А. Н., Льдокова Г. М. Психические состояния студентов в усложненных условиях учебной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № S1. С. 11–15. URL:http://e-koncept.ru/2013/13503.htm. (дата обращения: 23.02.2024).
10. Селин М. А. Влияние музыки на здоровье человека // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: https://scienceforum.ru/2014/article/2014001944</a (дата обращения: 13.01.2024).
11. Хачанян Е. Э. Особенности влияния музыки на эмоциональное состояние человека // Научная палитра. 2019. № 4(26). С. 23. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 42413691(дата обращения: 16.01.2024).

УДК 613.86

Е. А. Иванова

Доцент кафедры психологии образования и развития личности, кандидат психологических наук, доцент Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, ea444@yandex.ru

М. Пиккарди

Шеф-повар, учитель римской домашней кухни, г. Терни, Италия, mauropiccardi13@gmail.com

E. A. Ivanova

Associate Professor of the Department of Psychology of Education and Personal Development, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, ea444@yandex.ru

M. Piccardi

Chef, Teacher of Roman home cooking, Terni, Italy, mauropiccardi13@gmail.com

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Проводится анализ подходов к определению понятия «психологическое здоровье». Указываются критерии психологического здоровья и приводятся результаты авторских исследований о выраженности тех или иных критериев психологического здоровья у молодежи в 2023–2024 гг. Отмечается, что студенты путают понятие «психологическое здоровье» с понятием «психическое здоровье» и называют в качестве критериев в основном эмоциональные проявления личности.

Ключевые слова: психическое здоровье; психологическое здоровье молодежи.

SOME FEATURES OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL HEALTH

The article examines approaches to the definition of psychological health. The authors introduce readers to the criteria of psychological health and present the results of their own research on the manifestations of certain criteria of psychological health among young people in 2023–2024. Students confuse the concept of psychological health with the concept of mental health and name mainly emotional manifestations of personality as criteria.

Keywords: mental health; psychological health of youth.

Юношеский возраст (17–20 лет) отличают черты порывистости, неустойчивости желаний, нетерпимости, внутренней дерзости и решимости, усугубляемые переживаниями амбивалентности социального статуса (уже не ребенок, еще не взрослый) [5]. Это, одновременно, и сильная, взрослеющая личность, гордящаяся своими продвижениями в учебной, трудовой и просто самостоятельной жизни. И, в то же время, это очень чувствительная, ранимая, остро воспринимающая все катаклизмы исторического времени, душа. Именно в данном возрасте важно понимать свое психологическое самочувствие и грамотно следить за сохранением душевного благополучия. Ошибки могут привести к критическим последствиям (что подтверждает статистика ухода молодежи в «отклонения» – аддикции, депрессии, саморазрушение).

Изучению особенностей психологического здоровья учащихся, студентов уже давно уделяется значительное внимание как в психологических, так и педагогических исследованиях ученых в России. Однако термин «психологическое здоровье» в теоретическом поле разработан нечетко, скатываясь то в медицинскую, то в психологическую плоскость [4].

На сегодняшний момент Всемирная организация здравоохранения характеризует психологическое здоровье (духовное (или душевное), иногда – ментальное здоровье) следующим образом: психологическое здоровье – состояние, при котором человек способен реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего собственного сообщества [4]. Основная функция психологического здоровья – поддержание активного динамического баланса между человеком и окружающей средой в ситуациях, требующих мобилизации ресурсов личности.

В своей работе 2023 г., посвященной анализу факторов и детерминант психологического здоровья человека, авторы О. Б. Полякова и Т. И. Бонкало, проанализировав большинство современных определений психологического здоровья, делают вывод, что психологическое здоровье:

– это нормальная работа структур психики, которые требуются для нормальной жизни;

– состояние душевного благополучия и адекватного отношения к окружающему миру, которое является необходимой частью жизни человека и его полноценного развития;

– нормальное состояние не только души, но и личности;

– состояние, когда душа гармонирует с личностью, у человека все хорошо, он стремится к росту личности, готов к нему (человек, который здоров в психологическом плане, открыт для других, отличается разумностью, защищен от жизненных ударов, способен справиться с вызовами судьбы) [3].

Психологическое здоровье А. Д. Карнышевым определяется как ощущение наличия гармонии человека в трех направлениях:

1) гармонии с самим собой: полное согласие внутри духовного мира человека, когда ему не нужно в чем-то обвинять себя, противоречить самому себе, тщетно выискивать оправдательные аргументы своим неестественным действиям и поступкам;

2) гармония с природой, когда ни он, ни она не испытывают дискомфорта в контактах друг с другом;

3) гармония с социумом: прежде всего, между человеком и «принявшим», взрастившим его социумом со своей уникальной культурой и традициям [1].

Многие педагоги-исследователи проводят мониторинг особенностей психологического здоровья студентов. В данной статье мы рассмотрим некоторые данные, полученные в исследовании в 2023–2024 гг. среди студен-

тов Иркутского государственного университета. По результатам опроса 183 респондентов в возрасте от 17 до 19 лет мы получили следующую информацию. В понимании феномена «психологическое здоровье» студенты показали определенную неграмотность, путая термины «психическое здоровье» и «психологическое здоровье». Так, главными показателями психологического здоровья они считают успешную работу эмоциональной и волевой сферы личности. На вопрос о том, какие признаки свидетельствуют о нарушении психологического здоровья, студенты перечислили следующие:

– Наличие панических атак – 93,2 %
– Депрессия, постоянное сниженное настроение – 84,5 %
– Недовольство собой, агрессия к себе, жестокая самокритика и пр. – 74,5 %
– Тревожность, даже в самых незначительных делах – 69,9 %
– Неспособность контролировать свои эмоции – 75 %
– Рассеянность, низкая производительность труда, особенно умственного – 43,0 %
– Отсутствие каких-либо желаний – 41 %
– Раздражительность, гневливость, сменяющаяся слабостью – 36,9 %
– Апатия, сильная лень – 35 %
– Жалость к себе, обида на окружающих, что несправедливо относятся – 23,3 %

В науке также долгое время была данная путаница и замена понятий, однако новые исследования исходят из принципиального положения о том, что человек, будучи вполне психически здоровым (обладает здоровой эмоционально-волевой сферой, хорошей памятью и развитым мышлением, ставит сложные цели, весьма деятелен, руководствуется осознанными мотивами, достигает успехов и т. п.) может при этом быть личностно ущербным, неполноценным и больным (не координирует и не направляет свою жизнь на достижение человеческой сущности, разобщен с ней, удовлетворяется суррогатами и т. п.) [2].

Из-за данной «замены» понятий многие студенты делали субъективный вывод о своем сниженном уровне психологического здоровья, основываясь на том, что они наблюдали у себя (часто и очень часто) следующие симптомы:

– Тревожность – 86,4 %
– Депрессивный фон настроения – 73,3 %
– Рассеянность, низкая производительность труда, особенно умственного – 53,3 %
– Неспособность контролировать свои эмоции – 52,8 %
– Наличие панических атак – 44,8 %
– Недовольство собой, агрессия к себе, самокритика и пр. – 28,8 %
– Раздражительность – 24,6 %

– Апатия, сильная лень – 16,8 %
– Отсутствие каких-либо желаний – 15,3 %

Студенты считают, что именно нарушения в «психологическом» здоровье сказываются на их соматическом здоровье. На вопрос «Какие симптомы нарушения соматического здоровья вы наблюдаете в себе?», они ответили:

– Бессонница – 63,8 %
– Боли в животе, нарушение аппетита – 38,2 %
– Головные боли в конце рабочего/учебного дня – 26,4 %
– Повышенная сонливость – 19,8 %
– Головные боли в начале рабочего/учебного дня – 9,4 %

Так же мы можем отметить недостаточную грамотность студентов в вопросах улучшения и сохранения своего психологического здоровья. На вопрос «Что Вы делаете, когда понимаете, что ваше психологическое здоровье нарушено?», были получены следующие ответы:

– Отвлекаюсь – слушаю музыку, смотрю сериалы, читаю хорошие книги, гуляю в красивых местах города – 82,1 %
– Ищу поддержку у друзей и близких людей – 63,7 %
– Кушаю (готовлю для себя сам или иду в кафе) – 59,2 %
– Не могу ничего сделать сам, просто жду, когда все закончится – 49,3 %

Несмотря на данную замену понятий на вопросы, которые реально отражают состояние психологического здоровья студентов, мы получили в основном благоприятные ответы:

– Более 70 % студентов считают, что идут правильным путем к реализации своих профессиональных и личностных стремлений;
– 69 % студентов показали выше средней и высокую оценку своего актуального состояния благополучия и счастья (кроме оценки своего материального благополучия), 23 % – средняя оценка, 8 % – оценка ниже среднего и низкая;
– Более 60 % студентов отмечают у себя активность творческого мышления и воображения (правда, при этом инициативность оценивают низко);
– Ведущими мотивами учебы чаще называются не внешние, а личностно зрелые внутренние мотивы – интерес к профессии, желание научиться помогать людям (психологи) или научиться учить детей (педагоги).

Таким образом, мы приходим к выводу, что современная молодежь достаточно внимательно следит за своим психологическим здоровьем, считает его реальным феноменом, однако, связывает его в основном с эмоциональной сферой своей личности. В то же время они понимают зависимость своего психологического здоровья от сложности повседневной ситуации, пытаются находить и использовать средства для его поддержания. В данном вопросе им очень могло бы помочь специальное обучение, организованное в вузе.

Библиографический список

1. Карнышев А. Д. Психология здоровья : учебник. М. : КНОРУС, 2021. 234 с.
2. Моргачева Ю. А. Феномен психологического здоровья // Молодой ученый. 2022. № 24 (419). С. 554–556. URL: https://moluch.ru/archive/419/93297/ (дата обращения: 16.08.2024).
3. Полякова О. Б., Бонкало Т. И. Психологическое здоровье. Дайджест. Научное электронное издание. М. : ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2023. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://niioz.ru/upload/iblock/484/484a1dc3dd89337355cbede98f0d639e. pdf?ysclid = m1jba37qdg917682524 (дата обращения: 12.09.2024).
4. Психологическое здоровье личности: теория и практика // Сборник научных трудов. Ставрополь. 2016.
5. Шутенко Е. Н. Психологическое здоровье молодежи в условиях социокультурных трансформаций современного общества // Психолог. 2018. № 3. С. 32–40. URL: https://nbpublish.com/library_read_article. php?id = 27044 (дата обращения: 10.09.2024).

УДК 159.99

А. В. Карапетова

Преподаватель кафедры психологии образования и развития личности, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, alina.karapetowa@yandex.ru

A. V. Karapetova

Lecturer of the Department of Psychology of Education and Personality Development, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, alina.karapetowa@yandex.ru

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ МЕНТАЛЬНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ «СЧАСТЬЯ»

Статья посвящена определению и постановке проблемы для междисциплинарного исследования. Обосновывается актуальность исследования категории «счастье» как категории второго блока мировоззренческих универсалий в рамках парадигмы ментальной репрезентации, которая понимается как единица, позволяющая моделировать образ мира человека. В статье счастье рассматривается как компонент ценностного аспекта мировоззрения личности. Данный подход позволяет исследовать мировоззренческие универсалии на уровне индивидуального мировоззрения человека на примере категории «счастья» как идеале, задающем представления о том, какой должна быть жизнь человека, каким он сам должен быть.

Ключевые слова: ментальная репрезентация; счастье; мировоззрение; мировоззренческие универсалии; субъективное благополучие.

TO THE PROBLEM OF MENTAL REPRESENTATION OF HAPPINESS

The article is devoted to the definition and formulation of the problem for interdisciplinary research. The relevance of the research is justified by the category of happiness as belonging to the second block of ideological universals within the framework of the paradigm of mental representation, which is understood as a unit that allows modeling the image of the human world. In the article, happiness is considered as a component of the value aspect of a person's worldview. This approach allows us to explore ideological universals at the level of an individual's worldview using the example of the category of happiness as an ideal that sets ideas about what a person's life and personality should be like.

Keywords: mental representation; happiness; worldview; worldview universals; subjective well-being.

Введение понятия «мировоззренческие универсалии» (В. С. Стёпин) [12] в философский дискурс обращает внимание научного сообщества не только на проблемы формирования, изменения и развертывания социокодов культуры в человеческом обществе, но и ставит вопрос перед психологической наукой о соотношении мировоззренческих универсалий культуры и индивидуального мировоззрения в сознании, о степени принятия и личностной трансформации универсалий на уровне отдельного человека. Мировоззренческие универсалии как категории, которые содержат в себе весь накопленный опыт, в системе которых человек оценивает, осмысливает и переживает мир. Они выступают базисной структурой человеческого сознания в конкретную историческую эпоху [12].

Современное общество находится на переходном этапе цивилизационного развития, который характеризуется наличием различных противоположных тенденций, например, продолжение техногенного развития или пе-

реход к новому типу, заключающемуся в доминировании нематериалистических ценностей. Противоречивые тенденции сосуществуют одновременно в нашем обществе. Следовательно, переходность современного этапа развития общества отражается в мировоззренческих универсалиях нашей культуры, в глубинных структурах человеческого сознания, а также на уровне индивидуального мировоззрения.

В настоящее время актуальными для когнитивной науки и междисциплинарного подхода выступают исследования ментальной репрезентации. Например, мы встречаем исследования ментальных репрезентаций понятий «трудная жизненная ситуация», «пространство», «время», различных базовых эмоций человека, а также таких психических состояний, как удовлетворённость / неудовлетворенность, состояний радости, печали, угнетенности и их связи с копинг-стратегиями, уровнем психической активности, индивидуальными характеристиками [11].

Так, к настоящему моменту уже выявлено, что ментальная репрезентация представляет собой не только процесс вербального и образного представления мира, других людей и себя самого человеком, но и единицу подобного представления. Говоря о ментальной репрезентации, мы подразумеваем не только субъективную форму видения происходящего, но и конструирование на основе уже имеющейся информации образов действительности в индивидуальном сознании. Не только предметы материального мира, но и абстрактные явления и понятия могут быть представлены в сознании человека в виде ментальной репрезентации. Учитывая, что образ мира, мировоззрение являясь относительно устойчивыми, стабильными структурами могут подвергаться изменениям, трансформациям вследствие изменений, происходящих в социуме, мы можем рассматривать ментальную репрезентацию мировоззренческих структур как то, в чем проявляется не только субъективный образ мира, но и тенденции его изменения [1; 5; 11].

В итоге, парадигма ментальной репрезентации, где ментальная репрезентация выступает в качестве единицы, позволяющей моделировать образ мира человека, дает возможность исследовать мировоззренческие универсалии на уровне индивидуального мировоззрения человека, на уровне субъективного мира. В связи с этим исследование ментальных репрезентаций категорий, образующих универсалии, позволяет выявить содержание представлений человека о конкретной категории как результате отражения, присвоения и наполнения личностным смыслом мировоззренческих универсалий.

Мировоззренческие универсалии подразделяются на два блока. К первому блоку относятся общие, универсальные категории, выступающие в качестве базисных структур сознания («пространство», «время», «необходимость» и т. д.). Ко второму блоку – универсалии, которые относятся непосредственно к человеку, его отношениям, ценностям («добро», «красота», «справедливость» и т. д.) [12]. На наш взгляд, категория «счастье» относится к мировоззренческим универсалиям второго блока. Следовательно, на при-

мере исследования ментальной репрезентации категории «счастье», мы можем изучить представления человека о счастье как результате отражения, присвоения и наполнения личностным смыслом мировоззренческих универсалий на данном этапе развития современного общества.

Перейдем к рассмотрению понятия «счастье» [6; 7]. В работах польского философа, занимающегося изучением проблемы счастья, В. Татаркевича отражены четыре главных значения «счастья»: 1) благосклонность судьбы, удача, везение; 2) состояние интенсивной радости; 3) обладание наивысшими благами, общий положительный баланс жизни; 4) чувство удовлетворенности жизнью. Выделенные виды счастья отражают изменения содержания «счастья» от античности до нового времени [9; 13].

Опираясь на значения «счастья», выделенные В. Татаркевичем, мы можем заметить, что здесь проявляется тенденция изменения источника счастья, а именно от внешнего к внутреннему, что также отражается в изменении представлений о детерминации счастливой жизни человека [14]. Для более ранних значений понятия счастья характерно приписывание детерминирующей роли внешним факторам, т. е. происходит наделение способностью распоряжаться счастьем людей внешние силы, над которыми человек не властен. В данном случае счастье человека зависит от чего-то предопределенного (судьба, рок) или случайного (удача, везение), на которое человек не может повлиять. Чем ближе к современному этапу, тем больше счастье соотносится с внутренним состоянием человека, которое зависит от различных личностных особенностей. Например, от имеющихся у человека ценностных и мировоззренческих установок, от собственного понимания благополучной жизни, от чувства удовлетворенности своей жизнью. При таком подходе счастье детерминируется самим человеком.

В современной психологии доминирует подход, отождествляющий счастье с показателями удовлетворенности жизнью. Так, в Большом психологическом словаре понятие «счастье» приравнивается к понятию «удовлетворенность». Из этого следует, что счастье выступает в качестве высокой степени удовлетворенности жизнью, высокой субъективной оценки жизни в целом, условий жизни, отношений, а также себя самого [2].

При разграничении понятий «счастье» и «удовлетворенность» мы обращаемся к видам счастья, которые были выделены В. Татаркевичем. Так, описывается идеальное счастье, представляющее собой максимальное значение удовлетворённости, и реальное счастье, отражающее степень приближения к идеалу. Данный подход прослеживается и в современных исследованиях, где вводится понятие субъективного благополучия как субъективной оценки жизни в целом и того как она ощущается на данный момент жизни. В таком случае счастье выступает как наивысшее значение субъективного благополучия. Немаловажным является и то, что счастье рассматривается в контексте преломления внешних факторов счастья через внутренний мир человека. Описанная тенденция характерна в том числе и для современных подходов к изучению проблемы счастья [8; 13].

Классическим подходом к рассмотрению проблемы счастья можно считать выделение гедонистического и эвдемонического направлений. Для первого направления характерно понимание счастья в терминах удовольствия, т. е. счастье есть стремление к удовольствию, приятным ощущениям, наслаждению. Главное в данном случае – это максимизация приятного в жизни и минимизация отрицательного. В рамках второго направления счастье рассматривается как совершенное состояние человека, как реализация собственных достоинств и совершение добродетелей, ощущение ценности своей жизни, наличие цели и смысла.

Тенденция разделять счастье на два вида отражается и в модели счастья Д. А. Леонтьева. В данном случае предлагается выделить два уровня или две формы счастья: дефицитарное счастье (д-счастье) и бытийное счастье (б-счастье) [8].

Дефицитарное счастье также рассматривается здесь в терминах удовольствия, а именно соотносится с удовлетворением базовых потребностей, материальной обеспеченностью и качеством жизни. Такое счастье зависит от внешних факторов, но, достигая своего предела насыщения, счастье начинает зависеть в большей степени от внутренних факторов, например, от индивидуальных стратегий, деятельности, смыслов и т. д. Следовательно, дефицитарное счастье становится качественно уникальным, индивидуальным, т. е. переходит в форму б-счастья. Бытийное счастье в меньшей степени зависит от внешних обстоятельств и в большей степени определяется внутренними факторами, т. е. бытийное счастье достигается собственным трудом и усилиями человека [8].

На наш взгляд, подход Д. А. Леонтьева к сопоставлению понятий «субъективное благополучие» и «счастье» является наиболее продуктивным в этом вопросе. Так, согласно автору, необходимо различать два независимых измерения счастья: «степень приближения к достижению желаемого, т. е. субъективное благополучие, и качественный уровень этого желаемого, или качество счастья» [8, с. 30]. Опираясь на описанное соотношение, можно заключить, что счастье более высокого качества порождается более осмысленными и альтруистическими желаниями. При этом такое «качественное» счастье может иметь одинаковые количественные характеристики (интенсивность и протяжённость во времени) по сравнению с примитивными желаниями.

Счастье является динамическим образованием, например, В. Татаркевич в своих работах подчеркивает, что счастье не заключается в постоянном состоянии радости, оно сопоставляется автором с ощущением динамики жизни, с желанием достичь цели [13]. Н. А. Булкина также указывает на динамичность счастья, на нестабильность степени и глубины ощущений счастья [3]. Описанная Д. А. Леонтьевым, возможность «игры на понижение» или «игры на повышение» как стратегии достижения счастья или возмож-

ность перехода от формы д-счастья к б-счастью акцентирует внимание на динамических характеристиках счастья [8].

Далее рассмотрим такое понимание счастья как соотношение его с идеалом или целью жизни человека, где счастье рассматривается как безусловная цель, к которой в конечном итоге стремятся все люди. Подобный взгляд мы видим в определении счастья в Новой философской энциклопедии: «Счастье – понятие, обозначающее высшее благо как завершенное, самоценное, самодостаточное состояние жизни; общепризнанная конечная субъективная цель деятельности человека» [9, с. 686]. По результатам лингвистического исследования концепта «счастье» Е. А. Черкашина приходит к схожим выводам: «счастье является одним из основных концептов, отражающих понимание того, какой должна быть жизнь человека, какова цель его существования, какие жизненные ценности являются для него приоритетными» [142, с. 42]. Следовательно, можно сделать вывод, что «счастье» в контексте личности человека является не только целью деятельности, но и целью, и смыслом всей жизни.

В разных исследованиях мы часто встречаем указания на то, что образ счастья связан с различными личностными особенностями, например, с ценностями, убеждениями, мировоззрением личности. Мировоззрение личности определяется как «комплекс обобщенных представлений (взглядов) данной личности об окружающем мире и себе, о своем месте в мире, своих отношениях к окружающей действительности и к себе» [2, с. 263]. В структуре мировоззрения личности выделяется четыре аспекта: содержательный (знания о закономерностях, действующих в мире), структурный (особенности организации мировоззренческих постулатов), функциональный (влияние мировоззренческих структур на восприятие действительности и поступки человека), ценностный (система идеалов, представления о том, каким должен быть мир, отношения в нем и сам человек) [16].

Определяя характер «отношений» «счастья» и «мировоззрения» в пространстве личности, можно говорить о приписывании мировоззрению функции оценки событий (согласно исследованию С. В. Володенкова [4]), о влиянии мировоззренческих структур на формирование внутренних критериев оценки (согласно исследованию Е. В. Шитиковой [15]), а также о встречающихся в литературе указаниях на непосредственное влияние мировоззрения на субъективное благополучие, например в исследовании Т. А. Поповой и В. А. Затонского [10]. Опора на воззрения авторов, а также учет того, что счастье является верхним значением шкалы субъективного благополучия (то есть оценки собственной жизни), позволяет нам сделать вывод о непосредственном влиянии мировоззрения на формирование представлений о счастье.

В итоге, мировоззрение понимается как комплекс представлений о мире, себе, своем месте в мире, а счастье как высокая оценка своей жизни, себя, своих отношений с окружением. Так как данный комплекс представлений всегда включает представления об идеальном, то мы делаем вывод, что

счастье как идеал, задающий представления о том, как должно быть, к чему необходимо стремиться как в устройстве мира, так и относительно себя самого является компонентом ценностного аспекта мировоззрения.

Таким образом, нам представляется целесообразным изучить ментальную репрезентацию категории «счастье», которая относится к категориям второго блока универсалий культуры и выступает в качестве компонента ценностного аспекта мировоззрения.

Актуальным представляется изучение ментальных репрезентаций «счастья» на переходном этапе, когда неопределенность пути цивилизационного развития формирует возможность влияния на выбор пути обществом, что выступает поводом для технологического манипулирования социальными объектами (что допустимо в рамках ценностей техногенного общества).

Мы видим, что происходит изменение предметной среды, характера отношений людей, типа социальных коммуникаций и т. д. Учитывая, что новое «наполнение» мировоззренческих универсалий складывается в различных областях современного культурного процесса, мы рассматриваем современный медиаконтент как транслятор определенных содержаний мировоззренческих универсалий. Трансляция определенных программ поведения, деятельности, общения обеспечивает как воспроизводство нынешнего типа общества, так и будущие изменения существующих форм социальной жизни. В итоге, проблема ментальной репрезентации «счастья» является актуальной проблемой для междисциплинарного исследования.

Библиографический список

1. Баксанский О. Е. Персональное конструирование реальности // Ноосферные исследования. 2022. № 1. С. 19–29.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 672 с.
3. Булкина Н. А. О феномене счастья: обзор зарубежных и отечественных исследований // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 5. С. 18.
4. Володенков С. В. Окружающий мир как симулятивная реальность: о коммуникационных основах современного мировоззрения // Журнал политических исследований. 2022. Т. 6, № 3. С. 20–40.
5. Калашникова Л. В. Виртуализация реальности и процесс познания. Роль ментальных моделей в познавательной активности субъекта // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2017. № 1 (25). С. 15–21.
6. Карапетова А. В. К вопросу о счастье и мировоззрении личности: психологический аспект // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика : сб. ст. по материалам XIV Всерос. науч.-практ. конф. Йошкар-Ола, 30 июля 2024 г. Йошкар-Ола : Межрегион. открытый соц. ин-т, 2024. С. 39–46.
7. Карапетова А. В. Научные представления о счастье // Актуальные аспекты развития науки и общества в эпоху цифровой трансформации : сб. материалов XVI Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 25 июля 2024 г. М. : Центр развития образования и науки, 2024. С. 67–71.
8. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14–37.
9. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд. М. : Мысль, 2010. Т. 3. 2010. 692 с.

10. Попова Т. А., Затонский В. А. Субъективное благополучие, переживание повседневного стресса и копинг-поведение в ранней взрослости // Вестник ПГГПУ. Серия 1, Психологические и педагогические науки. 2022. № 1. С. 106–117.
11. Прохоров А. О. Ментальные репрезентации психических состояний: теоретические и экспериментальные аспекты // Познание и переживание. Т. 2, № 2. С. 28–52.
12. Степин В. С. Философский анализ мировоззренческих универсалий культуры // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2011. № 1. С. 8–17.
13. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека. М. : Прогресс, 1981. 368 с.
14. Черкашина Е. А. Концепт «Счастье» в русском языке // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2016. № 2. С. 38–43.
15. Шитикова Е. В. Субъективное переживание счастья юношами и девушками с разными смысложизненными ориентациями // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 105–118.
16. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Рос. акад. наук, Ин-т философии РАН. М. : Канон+, 2009. 1247 с.

УДК 159.9.075

А. Ю. Качимская

Доцент кафедры психологии образования и развития личности, кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, max115221@list.ru

A. Y. Kachimskaya

Associate Professor at the Department of Psychology of Education and Personal Development, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, max115221@list.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Рассматривается один из наиболее востребованных и своевременных вопросов современного образования – психологическая безопасность. Обосновывается необходимость изучения представлений учителей о психологической безопасности, поскольку педагоги являются основным субъектом, проектирующим психологически безопасное и комфортное образовательное пространство. Эмпирическое изучение представлений как социокультурного психологического феномена достаточно сложно и требует системного подхода. Представлены результаты изучения представлений учителей разного возраста и профессионального стажа о психологической безопасности. Исследование проводилось с помощью ассоциативного метода, и данные обрабатывались с использованием коэффициента Яниса. Кроме того, был использован в качестве дополнительного метод неоконченных предложений, позволивший оценить когнитивный и эмоциональный компоненты представлений. Полученные в исследовании данные свидетельствуют о преобладании у молодых педагогов и педагогов с большим профессиональным стажем эмоционального компонента представлений, а у педагогов среднего возраста и стажа – когнитивного компонента. Эмпирические данные позволяют адресно проектировать психолого-педагогическое сопровождение психологической безопасности в образовательном пространстве школы.

Ключевые слова: психологическая безопасность; представления о психологической безопасности; представления педагогов; образовательное пространство.

TEACHERS' IDEAS ABOUT PSYCHOLOGICAL SAFETY

The article examines one of the most demanded and timely issues of modern education, which is psychological safety. The author substantiates the need to study teachers' ideas about psychological safety, since teachers are the main subject designing a psychologically safe and comfortable educational space. The empirical study of perceptions as a socio-cultural psychological phenomenon is quite difficult and requires a systematic approach. The article presents the results of studying the ideas of teachers of different ages and professional experience about psychological safety. The study was conducted using the associative method, and the data were processed using the Janis coefficient. In addition, the method of incomplete sentences was used as an additional one, which made it possible to evaluate the cognitive and emotional components of perceptions. The data obtained in the study indicate the predominance of the emotional component of perceptions among young teachers and teachers with long professional experience, and the cognitive component among teachers of middle age and experience. Empirical data make it possible to design targeted psychological and pedagogical support for psychological safety in the educational space of schools.

Keywords: psychological safety; ideas about psychological safety; teachers' ideas; educational space.

Введение. Изучение представлений как психологического феномена дает возможность понять, каким именно образом человек интерпретирует событийный ряд собственной жизни, других людей как ее субъектов и, главное, восприятие собственной личности. Являясь по сути социальным

феноменом, представления, вместе с тем, отражают глубоко субъективные значения, принадлежащие личному опыту человека.

Г. М. Андреева, изучающая структуру представлений, описывает три ее слагаемых. В структуру представлений как психологического явления, входят: 1) информационный компонент, содержащий некий объем знаний об объекте и/или явлении действительности; 2) полевой компонент, являющийся своеобразным психологическим полем, включающим в себя конкретное психологическое содержание частного представления; 3) установочный компонент, описывающий установку как отношенческий феномен, детерминирующий вербальные и иные действия с объектом и/или явлением [1].

П. Вержес и ряд других исследователей [15; 18] предлагают понимать представления как явление, состоящее из центрального и периферического элементов. Ядерные (центральные) элементы, являющиеся наиболее древними и устойчивыми в большей степени отражают содержание культуры и ценностей, иными словами, являются до некоторой степени коллективными. Периферические являются результатом индивидуального опыта личности, его смыслового наполнения.

В исследованиях С. Московичи [17] отмечается, что изучение представлений является единственным способом понимания того, как человек осмысливает собственную жизнь. Газогореева [6] подчеркивает, что представления, будучи связанными с большим количеством других психологических образований, становится наиболее сложным для изучения психологическим феноменом и, по причине этой связи, одним из наиболее информативных. Отсюда следует, что в формировании психологических представлений участвует прошлый опыт личности и культурный контекст, в котором личность и ее субъективный опыт формируются. А значит, при изучении психологических представлений необходимо различать познавательный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Представления педагогов о психологической безопасности интересны своим содержательным наполнением. Важно понимать, как именно осмысливают учителя психологическую безопасность, поскольку поведение педагога выстраивается, в том числе, на основе его индивидуальных представлений о том, безопасно ли оно (поведение) или содержит в себе психологические угрозы.

Профессиональная позиция педагога задает акцент на объединение усилий всех взрослых субъектов образовательных отношений и нацеливание этих усилий на решение задач развития ребенка. Такая задача учителя находит отражение и в нормативных документах, регламентирующих профессиональную деятельности педагога. В числе прочих задач, четко высвечивается задача, реализуемая через профессиональные действия учителя – моделирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Это означает, что учителю необходимо владеть навыками организации поведения и действий школьников для обеспечения психологически безопас-

ных взаимоотношений. А это возможно, в первую очередь, посредством собственного безопасного поведения. Профессиональное поведение учителя с позиций обеспечения психологической безопасности рассматривается в работах Т. С. Кабатченко [7], в исследованиях Н. Г. Рассохи [12]. Г. С. Корытова и Е. Ю. Закотнова описывают некоторые факторы риска в деятельности педагогов, наличие которых снижают психологическую безопасность школьников, взаимодействующих с этими учителями [8]. Отсюда следует тезис о высокой значимости поведения педагога в ходе организации психологически безопасных взаимоотношений с учащимися.

В отечественной и зарубежной педагогической психологии содержится немалое количество исследований, изучающих разные стороны проблемы психологической безопасности. Их анализ дает основания выделять в общем массиве исследований несколько обобщенных групп.

Одну группу составляют исследования, определяющие в качестве предмета субъективные проявления феномена психологической безопасности. В качестве таковых авторы обозначают субъективное благополучие, эмоциональную устойчивость личности, жизнестойкость [3]. Другую группу исследований составляют работы, имеющие предметом исследования собственно образовательную среду, в условиях которой разворачиваются безопасные отношения ее участников [9]. А в третью группу могут быть отнесены исследования, выявляющие взаимодействие субъективных факторов и факторов среды и, таким образом, характеризующих психологическую безопасность личности. Авторы описывают, в качестве предмета исследования, удовлетворенность основными характеристиками образовательной среды, причастность личности к референтной группе и т. д. [11; 13].

Еще один вариант обобщения прикладных исследований в области психологической безопасности в образовании может быть осуществлен по ведущему предмету исследования.

Первую группу составляют исследования психологической безопасности учащихся [4], условий проектирования безопасного психологического образовательного пространства [10], модели психологической безопасности в образовательных отношениях.

Вторую составляют работы, изучающие психолого-педагогическое сопровождение психологической безопасности в образовании [14], развитию психологической культуры субъектов образования как условия безопасной образовательной среды [5], психолого-педагогические технологии безопасных образовательных отношений [2] и проч.

На наш взгляд информативным представляется изучение представлений педагогов, как определяющих субъектов образовательных отношений, о психологической безопасности во взаимодействии со школьниками. Вместе с тем, четко обозначается инструментальная сложность изучения данного феномена. П. Вержес предлагает использовать ассоциативный метод для определения структуры любого представления. По его мнению, ассоциации

содержат (отражают) индивидуальные взаимосвязи субъекта и объекта реальности и опосредованно раскрывают понимание субъектом изучаемого феномена. Кроме того, использование в качестве дополнительных, проективных методов изучения представлений дает возможность получить описательную часть изучаемого явления.

Методы исследования. В исследовании приняли участие 86 педагогов одной из образовательных организаций г. Иркутска, в возрасте от 23 до 66 лет. Поэтому весь объем выборки учителей был условно разделен на три группы: 1) педагоги в возрасте от 23 до 35 лет, имеющие стаж от 2 лет до 8 лет педагогической деятельности (17 %); 2) педагоги в возрасте от 36 лет до 45 лет, со стажем до 15 лет (49 %); 3) педагоги старше 46 лет и имеющие стаж педагогической деятельности более 15 лет (34 %).

Всем респондентам предлагалось написать по 5 ассоциаций к словосочетанию «психологическая безопасность в школе». Ответы-ассоциации обрабатывались, согласно, подсчету коэффициента Яниса, по зонам представлений, в основе которых лежит критерий частотности. В ответах респондентов (выше медианы) часто встречающиеся ассоциации входят в «ядро», т. е. центральную зону [16], содержание которой отражает культурный коллективный контекст представлений. В периферические ассоциации попадают ответы, занимающие последние позиции (4 или 5 в последовательности указываемых ассоциаций). Общий объем ассоциаций, полученных в исследовании и подвергшихся анализу – 432.

В качестве дополнительного был использован метод неоконченных предложений. Респондентам предлагалось 16 неоконченных предложений с формулировками, выясняющими: 1) представления о насилии со стороны школьников; 2) представления о насилии со стороны самого педагога; 3) отношение к психологическому насилию со стороны учеников (адресованное учителю); 4) отношение к психологическому насилию со стороны учителя.

Стимульные неоконченные предложения формулировались с учетом возможности получить ответы респондентов, описывающие когнитивный компонент представлений: первая и вторая группа неоконченных предложений) и эмоциональный (аффективный) компонент: третья и четвертая группы предложений. Математическая обработка эмпирического материала осуществлялась в программе SPSS19. 0. 0

Результаты исследования и их обсуждение

В ассоциативном исследовании нами было получено 432 ассоциации к стимульному словосочетанию «психологическая безопасность в школе». Все ассоциации, повторяющиеся в ответах респондентов, были проанализированы с целью определения для каждой из них веса (частоты встречаемости), а затем осуществлялось их ранжирование (табл. 1).

Анализ табличных данных позволяет заключить, что центральные ассоциации педагогов представлены понятиями, характеризующими эмоциональный (благополучие, комфорт) и поведенческий (ответственность, защи-

та) компоненты психологической безопасности. Наблюдаются существенные различия в весе ассоциаций у педагогов разного возраста и стажа работы.

Так, в частности, молодые педагоги (возраст до 35 лет и стаж до 8 лет) предлагают ассоциации с высоким удельным весом, отражающие преимущественно эмоциональную составляющую понятия «психологическая безопасность в школе». А следовательно, в их поведении, профессиональной деятельности и организации безопасных отношений с учащимися, будут в первую очередь задействованы эмоциональные ресурсы. Учителя готовы и умеют поддерживать школьников с помощью вербальных инструментов.

Таблица 1

Результаты ранжирования ассоциаций с учетом частоты их встречаемости

Педагоги в возрасте от 23 до 35 лет (стаж от 2 лет до 8 лет)		Педагоги в возрасте от 36 лет до 45 лет (стаж до 15 лет)		Педагоги старше 46 лет (стаж более 15 лет)	
Ассоциации	Вес	Ассоциации	Вес	Ассоциации	Вес
Благополучие	0,22	Ответственность	0,35	Комфорт	0,23
Комфорт	0,19	Помощь	0,34	Удобство	0,22
Поддержка	0,18	Защита	0,28	Дисциплина	0,22
Помощь	0,15	Содействие	0,23	Подмога	0,19
Ответственность	0,11			Позитив	0,18
				Благополучие	0,18

Педагоги в возрасте от 36 до 45 лет (стаж до 15 лет) указывают ассоциации, которые отражают поведенческий компонент психологической безопасности. Интересно, что в этой группе респондентов не встречаются ассоциации эмоционального компонента изучаемого явления. Учителя этой группы готовы ответственно относиться к организации психологической безопасности, т. е. осознают собственный вклад, свою определяющую роль в процессе выстраивания психологически безопасных взаимоотношений в образовательном пространстве. Они понимают значение педагогической помощи и педагогический заботы, направленных к ученику. Готовы содействовать в решении трудностей обучения и воспитания, трудностей в коммуникативном пространстве со школьниками.

Интересны данные, полученные в группе педагогов с самым большим профессиональным стажем и возрастом. В ассоциациях, данных этой группой респондентов, преобладают такие же эмоциональные характеристики, как и у молодых педагогов. Учителя ассоциируют психологическую безопасность в школе с дисциплиной. В постдиагностической беседе было конкретизировано, что для большинства педагогов этой группы речь идет не только о дисциплине школьников, но и о трудовой дисциплине самих учителей. В научной литературе широко дискутируется феномен профессионального выгорания в педагогической деятельности. Вероятно, что представления педагогов с большим профессиональным стажем обусловлены до определенной степени данной тенденцией.

Резюмируя содержательное наполнение ассоциативного ряда, следует заключить, что наиболее ресурсна с позиции выстраивания психологически

безопасной образовательной среды, категория педагогов в возрасте от 36 до 45 лет и имеющая стаж педагогической деятельности от 10 до 15 лет.

На следующем этапе исследования был использован метод неоконченных предложений. Для удобства последующего анализа и классификации по смысловому наполнению все ответы были сгруппированы в соответствии с представлениями о насилии со стороны школьников и самих учителей и с отношением к насилию со стороны учащихся и педагогов. Всего было получено 1376 ответов. На этапе анализа неоконченных предложения мы систематизировали повторяющиеся и синонимичные ответы респондентов.

В табл. 2 представлены ответы педагогов на неоконченные предложения, дающие понимание об их представлениях о психологическом насилии со стороны учащихся, с учетом наибольшей частоты встречаемости.

Таблица 2

Представления педагогов о насилии со стороны школьников

Педагоги в возрасте от 23 до 35 лет (стаж от 2 лет до 8 лет)		Педагоги в возрасте от 36 лет до 45 лет (стаж до 15 лет)		Педагоги старше 46 лет (стаж более 15 лет)	
Ответы	Вес	Ответы	Вес	Ответы	Вес
Агрессия транслируется в интернете	0,42	Такой способ самозащиты	0,65	Дети не воспитаны	0,53
Молодежная субкультура / Мода	0,37	Не умеют договариваться	0,52	Родительская распущенность	0,44
Буллинг	0,28	Некому поговорить с ребенком	0,46	Не научены вести себя	0,36
Другое поколение	0,23	Мало общаются друг с другом	0,33	Проявление агрессии	0,29
		Много негативных образцов	0,23		

Представления педагогов трех групп имеют серьезные семантические различия. В первую очередь высвечиваются различия относительно представлений о мотивах психологического насилия в поведении школьников.

Молодые учителя ставят акцент на демонстрацию насильственного и агрессивного поведения в медиапространстве (интернет, субкультура). По их мнению, определяющими в формировании такого поведения у школьников, являются внешние факторы среды. Такая позиция, на наш взгляд, полностью исключает собственную активность самих школьников, которая может и должна выступать внутренним регулятором средовых влияний. В ответах респондентов этой группы четко просматривается отсутствие субъектного подхода в представлениях о школьниках и моделях их поведения.

Педагоги второй группы акцентируют субъектность как способ понимания мотивов насильственного поведения школьников (например, «Так учащиеся защищают себя, потому что по-другому не умеют»; «Родители со своими детьми почти не разговаривают»). Педагоги полагают, что инструментами оказания помощи школьникам является потенциал взрослого: самих педагогов и родителей учащихся. Такая позиция представляется очень ресурсной с точки зрения профилактики психологического насилия со стороны школьников и обучения учащихся новым конструктивным моделям поведения.

Группа учителей старше 46 лет в ответах актуализирует идею невыполнения родителями или недолжного выполнения воспитательной позиции семьи. До определенной степени это свидетельствует о некотором отстранении учителей от собственной ответственности в воспитании и обучении школьников необходимым поведенческим навыкам.

Интересны результаты анализа ответов педагогов на неоконченные предложения, описывающие их представления о насилии со стороны самих учителей (табл. 3).

Таблица 3

Представления педагогов о насилии со стороны учителей

Педагоги в возрасте от 23 до 35 лет (стаж от 2 лет до 8 лет)		Педагоги в возрасте от 36 лет до 45 лет (стаж до 15 лет)		Педагоги старше 46 лет (стаж более 15 лет)	
Ответы	Вес	Ответы	Вес	Ответы	Вес
По-другому не понимают	0,53	Это травмированный учитель	0,45	Как аукнется, так и откликнется	0,61
Учитель тоже живой человек	0,44	Профессиональное переутомление	0,32	По-другому не понимают	0,54
Не знаю, как иначе	0,41	От беспомощности	0,27	Это часть воспитания	0,52
Пусть понимают, что я чувствую	0,34	Не умеют по-другому воспитывать	0,13	Наказывать – это значит и воспитывать тоже	0,48
				Не позволять садиться себе на шею	0,47

В ответах молодых учителей просматривается некоторое сдвижение ответственности за насильственное поведение педагога на школьника. При этом личность учащегося по-прежнему рассматривается не с позиции субъект-субъектного подхода, а как некий объект приложения педагогических усилий.

Педагоги среднего возраста и стажа в большей мере готовы признавать собственную ответственность за демонстрацию психологического насилия. Они признают влияние на учителя факторов негативного прошлого опыта, профессионального выгорания, недостаточной профессиональной компетенции.

Учителя с самым большим педагогическим стажем дают преимущественно эмоциональные ответы, в семантике которых обнаруживается неготовность принимать ответственность за наличие психологических угроз в собственных профессиональных действиях.

Отношение к психологическому насилию, адресованному педагогу, со стороны учащихся представлено только эмоциональным компонентом, отражающим данное понятие (табл. 4).

Анализ ответов педагогов в возрасте до 35 лет позволяет судить о неготовности учителей этой группы видеть свою профессиональную роль в процессе межличностного взаимоотношения с учащимися. Преимущественно, учителя рассматривают внешние причины насильственного по отношению к себе поведения учащихся. А следовательно, оказываются профессио-

нально не готовыми к коррекционным и/или профилактическим способам организации такого взаимодействия в коммуникативном пространстве.

Таблица 4

Отношение педагогов к психологическому насилию от школьников к учителю

Педагоги в возрасте от 23 до 35 лет (стаж от 2 лет до 8 лет)		Педагоги в возрасте от 36 лет до 45 лет (стаж до 15 лет)		Педагоги старше 46 лет (стаж более 15 лет)	
Ответы	Вес	Ответы	Вес	Ответы	Вес
Недопустимое поведение	0,33	Это ответ на наше поведение	0,25	Родители высказываются об учителях пренебрежительно в присутствии своих детей	0,31
Потому что в интернете показывают это	0,21	Они подражают тому, что показывают в интернете	0,22	Раньше за такое выгоняли из школы	0,20
В семье никаких ограничений	0,11	Желание покрасоваться перед одноклассниками	0,14	Педагоги никак не защищены от этого	0,19
		Низкий уровень культуры в семье	0,11	Потерянное поколение	0,12

Учителя второй группы готовы видеть в собственном поведении причины такого «отклика» со стороны школьников, понимают возможные возрастные причины насильственного поведения. Это дает основания полагать, что педагоги этой группы могут использовать собственный профессиональный потенциал для проектирования безопасного психологического пространства в школе.

Третья группа педагогов характеризуется преобладанием внешнеобвинительных реакций. В постдиагностической беседе выяснено, что педагоги вполне аргументированно судят о недостаточно корректном поведении родителей, демонстрирующем негативное и/или уничижительное отношение родителей к педагогам. Однако учителя не готовы увидеть в этом и собственную роль, т. е. «вклад» своей профессиональной позиции в формирование такого родительского суждения.

В табл. 5 представлены наиболее часто встречающиеся ответы педагогов на неоконченные предложения, в которых просматривается их отношение к проявлению психологического насилия в собственных действиях, адресованных учащимся.

Информативно, что респонденты всех трех групп обозначили свое отношение к демонстрации насилия в собственных действиях как «недопустимое поведение». Эта модель взаимодействия со школьниками находит осуждение в вербальных реакциях всех учителей, принявших участие в исследовании.

За исключением молодых учителей, все остальные респонденты осознают недостаточную готовность к профессиональному поведению, исключающему насильственные действия. А это, в свою очередь, сообщает своевременность и востребованность специальных психолого-педагогических действий по формированию соответствующих профессиональных навыков у педагогов.

Таблица 5

Отношение педагогов к психологическому насилию со стороны учителя

Педагоги в возрасте от 23 до 35 лет (стаж от 2 лет до 8 лет)		Педагоги в возрасте от 36 лет до 45 лет (стаж до 15 лет)		Педагоги старше 46 лет (стаж более 15 лет)	
Ответы	Вес	Ответы	Вес	Ответы	Вес
Недопустимое поведение	0,27	Недопустимое поведение	0,41	Недопустимое поведение	0,44
Ученик провоцирует	0,24	Результат переутомления	0,38	Не знаю, что делать	0,31
Иногда не хватает сил	0,20	Учителю тоже нужна помощь	0,34	Иногда не справляюсь с собой	0,27
Нельзя позволять, чтобы ученики брали верх	0,16			По-другому не получается	0,19

Необходимо помнить, что в проведенном исследовании содержится некоторая погрешность в характеристике и интерпретации представлений педагогов о психологической безопасности в школе. Это обусловлено закономерным упрощением рассматриваемого феномена как в понимании респондентов, так и в вербализации их интерпретации.

Заключение

1. Анализ представлений педагогов о психологической безопасности свидетельствует о наличии некоторого шаблонного представления об изучаемом феномене у респондентов разного возраста и профессионального стажа. Это позволяет определить несколько направлений в процессе психолого-педагогического взаимодействия с педагогами. В первую очередь, это формирование представлений о психологической безопасности не только в части их эмоционального компонента, но и когнитивного и поведенческого.

2. В проведенном исследовании явственно обозначается доминирование эмоционального компонента в представлениях педагогов о психологической безопасности, в первую очередь у молодых учителей и учителей с большим профессиональным стажем. Это дает основания полагать, что педагоги будут преимущественно использовать эмоциональные ресурсы в ситуациях реагирования на нарушение психологической безопасности в коммуникативном пространстве взаимодействия со школьниками.

3. У педагогов в возрасте от 36 до 45 лет и со стажем до 15 лет выражен когнитивный компонент представлений о психологической безопасности. Учителя этой группы понимают и вербализуют представления о психологической безопасности, а значит, могут использовать когнитивные конструкты для оптимизации взаимоотношений с учащимися.

4. У всех респондентов слабо выражен поведенческий компонент представлений о психологической безопасности в школе. Такая ситуация означает, что учителя в недостаточной мере вооружены способами взаимодействия и коммуникации в различных ситуациях школьного общения. А следовательно, четко обозначаются мишени психолого-педагогического сопровождения потенциала психологической безопасности педагогов.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. М. : Аспект Пресс, 2009. 303 с. URL: https://www.isras.ru/publ.html?id = 6131 (дата обращения: 10.10.2024).
2. Баева И. А., Гаязова Л. А. Психолого-педагогические технологии создания психологически безопасной образовательной среды // Психологическая безопасность образовательной среды региона: теоретические основы и практика создания. СПб. : Гос. ин-т экономики, финансов, права и технологий, 2019. С. 73–88. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 37142239 (дата обращения: 10.10.2024).
3. Баева И. А., Кондакова И. В. Теоретические основания модели психологической безопасности подростка в образовательной среде // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. Вып. 2. С. 91–98. URL: https://herzenpsyconf.ru/wp-content/uploads/2019/12/pr10–2019. -BaevaKondakova. pdf (дата обращения: 10.10.2024).
4. Баева И. А. Образовательная среда как фактор развития личности / И. А. Баева, Е. Б. Лактионова, С. В. Тарасов // Психологическая безопасность образовательной среды региона: теоретические основы и практика создания. СПб. : Гос. ин-т экономики, финансов, права и технологий, 2019. С. 13–20. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 37142536 (дата обращения: 10.10.2024).
5. Баева И. А., Семикин В. В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2005. Т. 5, № 12. С. 7–19. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 12853742 (дата обращения: 10.10.2024).
6. Газогареева Е. Н. Социальные представления о неформальном лидерстве в организации // Организационная психология. 2015. Т. 5, № 2. С. 46–61. URL: http:// orgpsyjournal. hse.ru (дата обращения: 10.10.2024).
7. Кабаченко Т. С. Активизация человеческого фактора: методы психологического воздействия // Психологический журнал. 1986. Т. 7, № 4. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 20083566 (дата обращения: 10.10.2024).
8. Корытова Г. С., Закотнова Е. Ю. Психологическая безопасность и защищенность образовательной среды: факторы риска, угрозы и условия // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9 (162). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id = 24309344 (дата обращения: 10.10.2024).
9. Модель психологической безопасности подростка в образовательной среде / И. А. Баева [и др.] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2019. № 194. С. 7–18. URL: https://lib. herzen. spb.ru/media/magazines/contents/1/194/baeva_194_7_18. pdf (дата обращения: 10.10.2024).
10. Орехова И. Л., Тюмасева З. И. Проектирование безопасного образовательного пространства в целях сохранения и укрепления здоровья обучающихся // Проектирование и экспертиза в современном образовании: методология, методы, практики : материалы I Всерос. науч.-практ. конф. Калуга, 23–24 мая 2019 г. Калуга : Калуж. гос. ун-т им. К. Э. Циолковского, 2019. С. 174–184. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 38256697 (дата обращения: 10.10.2024).
11. Проблема социально-психологической адаптации обучающихся в современном образовательном пространстве / Э. М. Казин [и др.] // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 1. С. 19–28.
12. Рассоха Н. Г. Психологическая безопасность личности в образовательной среде школы // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании : материалы Всерос. конф. Санкт-Петербург, 27–28 ноября 2003 г. М., 2003. С. 179–181. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 20092651&selid = 22959265 (дата обращения: 10.10.2024).
13. Фатихова Л. Ф., Сайфутдиярова Е. Ф. Различия характеристик безопасности учащихся с ментальными нарушениями в подростковом и юношеском возрасте // Интеграция образования. 2020. Т. 24, № 2. С. 252–275.
14. Шахова Л. И. Сопровождение психологической безопасности младших школьников и учащихся кадетских классов: риск-ресурсный подход // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2015. № 174. С. 159–169. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?edn = tnbnnz (дата обращения: 10.10.2024).
15. Abric J.-C. L'analysestructurale des représentationssociales. In: Les méthodes des sciences humaines / Sous la dir. S. Moscovici, F. Buschini. Paris : Presses Universitaires de France, 2003. P. 375392.
16. Abric J. C. Jeux, conflitset representations sociales. These pour le Doctorates Lettres. Universitede Provence. Aix-en Provence, 1976.
17. Moscovici S. Why a theory of social representations? // Representations of the social: bridging theoretical / K. Deaux, G. Philogene (eds.). Oxford : Blackwell Publishers, 2001. P. 1861.
18. Verges P. Noyau central, sailance et proprieties structurales // Textes sur les representations socials. Vol. 3 (1). P. 3–12.

УДК 159.9.072

В. Н. Климова

Студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, viktoriya_klimova_03@mail.ru

Ю. В. Смык

Доцент кафедры психологии образования и развития личности, кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, jul.smyk@bk.ru

V. N. Klimova

Pedagogical Institute, Irkutsk State University, student, Irkutsk, viktoriya_klimova_03@mail.ru

Y. V. Smyk

Associate Professor at the Department of Psychology of Education and Personality Development, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, jul.smyk@bk.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Данная работа посвящена проблеме этнической идентичности. Обсуждаются вопросы поиска корреляции между типом этнической идентичности и степенью развития когнитивного и аффективного ее компонентов у русских подростков. При помощи опросника Дж. Финни и методики диагностирования типов идентичности Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой мы исследовали этническую идентичность 33 учеников восьмых классов в возрасте 14–15 лет. В ходе проведения исследования нами была выявлена взаимосвязь между компонентами и типами этнической идентичности, была найдена положительная корреляция между компонентами и такими типами идентичности как этноэгоизм, этноизоляционизм и этнофанатизм. Отрицательная корреляция была обнаружена между когнитивным компонентом и этнической индифферентностью. Развитие данной темы представляется нам перспективным в связи с необходимостью выстраивания работы, нацеленной на межэтническую коммуникацию, в которой важно не только опираться на компоненты этнической идентичности и тип её проявления у подростков, но и понимать, как изменения в степени развитости того или иного компонента могут сказаться на типе этнической идентичности и на межэтнической коммуникации в следствие.

Ключевые слова: этническая идентичность; типы этнической идентичности.

RESEARCH ON THE ETHNIC IDENTITY OF MODERN TEENAGERS

This work aims to find the correlation between the type of ethnic identity and the level of development of its cognitive and affective components among Russian adolescents. Using J. Finney's questionnaire and the methodology for diagnosing identity types by G. U. Soldatova and S. V. Ryzhova, the authors studied the ethnic identity of 33 eighth-grade students aged 14–15. The study revealed a connection between the components and types of ethnic identity and found a positive correlation between the components and types of ethnic identity such as ethnoegoism, ethnoisolationism, and ethnofanaticism. A negative correlation was found between the cognitive component and ethnic indifference. The authors consider the development of this topic promising since, when developing work aimed at interethnic communication, it is important not only to rely on the components of ethnic identity and the type of its manifestation, but also to understand how changes in the level of development of a particular component can affect the type of ethnic identity and, as a result, interethnic communication.

Keywords: ethnic identity; types of ethnic identity.

Актуальность данной работы обусловлена современной ситуацией, в которой протекает развитие подростков в России. В силу специфики возраста, для подростков крайне важно вступать в социальные контакты, однако они не только проживают на территории многонациональной страны, но и с раннего возраста активно используют Интернет для общения, а потому попадают под влияние поликультурного информационного потока до того, как сформируют свою этническую идентичность. В ситуации, когда в систему образования попадают дети, являющиеся представителями различных этносов, важно понимать не только внешнюю сторону организации межкультурной коммуникации, но и то, как внутри конкретного ребёнка проявляется связь компонентов этнической идентичности с типом этнической идентичности.

Мы предположили, что степень развития когнитивного и аффективного компонентов этнической идентичности положительно коррелирует с типами этнической идентичности, направленными на принятие других этносов, и отрицательно с типами, направленными на отрицание своей этнической идентичности или на подавление «чужих» этносов.

В ходе работы были использованные такие эмпирические методы как опросник Дж. Финни, измеряющий выраженность этнической идентичности, и методика диагностирования типов идентичности Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой. Методом математической обработки информации, использованным в ходе работы, стал коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Однако прежде чем приступить к изложению результатов исследования, важно обозначить несколько основных теоретических моментов. В своей работе мы подразумеваем, что этническая идентичность – свойство психики, выступающее результатом непрерывного процесса идентификации личности с этносом и способствующее формированию чувства общности «Мы» среди представителей одного народа, которая состоит из трёх компонентов: аффективного, когнитивного и поведенческого [2; 3]. Когнитивный компонент рассматривается как совокупность знаний и представлений об особенностях группы её представителями и причисление себя к этносу на основе признаков, позволяющих дифференцировать представителей разных групп. Аффективный компонент определяет чувство принадлежности к группе и оценки отношения своего членства в ней. Поведенческий же компонент понимается как проявление себя участником группы, построение системы отношений как внутри этнической группы, так и за её пределами с представителями других групп.

Процесс формирования этнической идентичности длится на протяжении всей жизни человека, так как непосредственно связан с получаемым жизненным опытом [4; 5]. Однако даже реализованная этническая идентичность не рассматривается как неизменная. Сталкиваясь с различными событиями, человек накапливает опыт, под влиянием которого этническая идентичность продолжает изменяться [1, с 105].

В практической части нашего исследования приняли участие ученики восьмых классов средней общеобразовательной школы № 23 г. Иркутска: 18 мальчиков и 15 девочек, в сумме 33 человека из двух классов. Ученикам были предложены к прохождению опросник Дж. Финни и опросник Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой. Опросник Дж. Финни включает в себя вопросы об указании своей этнической идентичности и этнической идентичности родителей, опираясь на которые в ходе обработки результатов, мы и отобрали из двух классов группу детей, что идентифицируют себя как русских.

В ходе обработки результатов опросов мы получили следующие данные: у 81,8 % из 100 % учеников выявился позитивный тип этнической идентичности, у 6 % – этническая индифферентность, у 6 % – этнофанатизм, у 3 % – этноизоляционизм. У 3 % учеников выявился смешанный тип этнической идентичности, так как значения сразу двух шкал (шкалы позитивной этнической идентичности и этнической индифферентности) оказались в равновесии.

Анализ результатов опросника Дж. Финни дал больше информации о когнитивном и аффективном компонентах этнической идентичности (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность компонентов (%)

Степень выраженности	Респонденты	Степень выраженности	Респонденты
Когнитивный компонент		Аффективный компонент	
Очень низкая	27,3	Очень низкая	0
Низкая	33,3	Низкая	9
Средняя	30,3	Средняя	21,2
Высокая	9	Высокая	30,3
Очень высокая	0	Очень высокая	39,4

Среди опрошенных когнитивный компонент оказался выражен в меньшей степени в сравнении с аффективным. Сложно сказать, что для выборки актуально интересоваться и намеренно искать информацию, касающуюся вопросов своей этнической идентичности, но и об отсутствии заинтересованности говорить нельзя. Аффективный же компонент в значительной степени выражен сильнее. Подобный перевес в сторону высоких значений в сравнении может быть объяснен ведущей деятельностью подростков: интимно личностным общением со сверстниками. Этническая группа ведь тоже группа, к которой подросток может обратиться в поисках «своих».

При помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена мы провели корреляционный анализ (табл. 2) и обнаружили несколько выраженных взаимосвязей.

Выяснилось, что с аффективным компонентом коррелирует такой тип этнической идентичности как этнофанатизм. Подобная связь может быть обусловлена собственно характеристикой этнофанатизма. Без сильной эмоциональной связи с собственным народом, без стремления в любых условиях выбирать «своих» в ситуации противопоставления с «чужими», без готовности отставить интересы своей этнической группы даже при условии нарушения человеческих прав реализация этнофанатизма в поведении невозможна.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа

Поведенческий компонент (тип этнической идентичности)	Аффективный компонент	Когнитивный компонент
Этнонигилизм	0,218	0,108
Этническая индифферентность	0,067	-0,261**
Позитивная этническая идентичность	0,244	0,183
Этноэгоизм	0,068	0,302**
Этноизоляционизм	0,248	0,258**
Этнофанатизм	0,382*	0,308**

Примечание: * корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя); ** корреляция стремится к значимому уровню.

Однако помимо этого анализ показал, что такие типы как этническая индифферентность, этноэгоизм, этноизоляционизм и этнофанатизм имеют стремящуюся к значимому уровню взаимосвязь с когнитивным компонентом. За исключением этнической индифферентности указанные выше типы имеют положительную корреляцию.

Положительная связь межу этнофанатизмом и когнитивным компонентом может быть объяснена следующим образом: вовлечённость человека с данным типом этнической идентичности в ситуации конфликтного взаимодействия с представителями других этносов может подталкивать к поиску информации, доказывающей превосходство «своих» над «чужими». В таком ключе правдивость информации может отойти на второй план, затмеваемая желанием доказать исключительность собственного народа, но это не отменяет желания узнать больше и стремления к поиску новой информации. Мы считаем, что к данной взаимосвязи этнофанатизма и когнитивного компонента стоит относиться с осторожностью, так как повышение заинтересованности в поиске информации и неумение отличать достоверные источники от недостоверных может послужить благоприятной почвой для развития этнофанатизма у детей с высокими показателями аффективного компонента. Однако же это знание можно применить и при коррекции этнофанатизма: научая отдавать приоритет доказанной информации, не окрашенной фанатичными настроениями, мы тем самым формируем критичность, что может помочь снизить уровень нетерпимости к другим и, как следствие изменить теп этнической идентичности.

Этноэгоизм и этноизоляционизм, как и этнофанатизм, также относятся к типам идентичности с доминирующей нетерпимостью к другим этносам. Можно выдвинуть предположение, что стремящуюся к значимому уровню позитивную корреляцию мы также можем использовать в коррекционной работе, направленной на смену типа этнической идентичности. Так, отдавая предпочтение информации, раскрывающей свой народ как равный, а не превосходящий другие, людям с этноэгоизмом можно помочь справиться с раздражением, возникающим при общении с представителями других этносов, а у этноизоляционизма подобный подход может помочь в снижении ощуще-

ния превосходства, которое у представителей данного типа может быть проявлено в пренебрежительном поведении.

Взаимосвязь же этнической индифферентности и когнитивного компонента имеет отрицательный характер. Мы считаем, что это объясняется природой этнической индифферентности как типа этнической идентичности. Отрицая роль этнической идентичности как таковой в различных аспектах жизни человека, носители этого типа едва ли могут быть заинтересованы в изучении своего народа и получении информации о нём. Стремление же узнавать больше о своей этнической группе, которое проявляется при высоких показателях когнитивного компонента, противоречит позиции человека с индифферентным типом, что и обусловливает отрицательную корреляцию.

Результаты данного исследования легли в основу разработки программы развития русской этнической идентичности подростков. Данная программа развития построена с преобладающим использованием изотехнологий, которые реализуются с применением элементов русской народной культуры, а именно народных промыслов (хохломская роспись, гжель, жостовская роспись), что позволяет подросткам не только прикоснуться к народному творчеству, но и развить и/или укрепить свою русскую этническую идентичность.

Библиографический список

1. Мурсалыева Г. М. Структура этнической идентичности подростков в современном межкультурном пространстве // Вестник Московского государственного областного университета. 2018. № 2. С. 102–113. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id = 35350736 (дата обращения: 10.10.2024).
2. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М. : Смысл, 1998. 389 с.
3. Хотинец В. Ю. Этническая идентичность и толерантность. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2002. 124 с.
4. Phinney J. S. Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research // Psychological Bulletin. 1990. Vol. 108. P. 499–514. URL: https://elibrary.ru/item. asp?id = 8780752 (дата обращения: 10.10.2024).
5. Phinney J. S. The Multigroup Ethnic Identity Measure. A new scale for use with adolescents and young adults from diverse groups // Journal of adolescents research. 1992. Vol. 7. P. 156–176. DOI: 10.1177/074355489272003 URL: https://elibrary.ru/item.asp?id = 11286724 (дата обращения: 10.10.2024).

УДК 159.9.07

И. М. Кыштымова

Профессор кафедры психологии образования и развития личности, докт. психологических наук, профессор, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, info@creativity.ru

I. M. Kyshtymova

Professor of the Department of Psychology of Education and Personality Development, Doctor of Psychology, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, info@creativity.ru

ВЫРАЖЕННОСТЬ СТРАХА СМЕРТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ О ЖИЗНИ, СМЕРТИ И САМИХ СЕБЕ

Представлены результаты исследования взаимосвязи страха смерти у студентов с их представлениями о жизни, смерти и самих себе. В исследовании участвовали 76 студентов Байкальского университета (средний возраст 21,9 лет). Для определения особенностей их представлений о жизни и смерти был использован метод семантического дифференциала; выраженность страха смерти определялась с помощью методик «Отношение к смерти» П. Вонга. Выявлено, что страх смерти у молодежи связан с особенностями ее образа в их сознании в большей степени, нежели с особенностями образа жизни и образа «я»; восприятие ее как «хорошей» и «светлой» связано с уменьшением выраженности страха смерти; негативное эмоциональное отношение студентов к себе и к жизни, как и представление о ее сложности, связано с потенциальной суицидальной готовностью; для студентов, избегающих темы смерти, характерно положительное эмоциональное отношение к жизни и к себе, при этом строго материалистическое представление о смерти. Обосновано заключение о важности формирования механизмов культурной рефлексии экзистенциальных ценностей у студентов.

Ключевые слова: страх смерти; жизнь; образ я; семантическая оценка; студенты.

THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' FEAR OF DEATH AND THEIR IDEAS ABOUT LIFE, DEATH AND THEMSELVES

The results of a study of the relationship between the fear of death in students and their ideas about life, death and themselves are presented. 76 students of the Baikal University participated in the study (their average age being 21. 9 years old). To determine the specifics of their ideas about life and death, the method of semantic differential was used; the severity of the fear of death was determined using the methods of Attitude to Death by P. Wong. It was revealed that the fear of death among young people is connected with the specifics of its image in their minds to a greater extent than with the peculiarities of lifestyle and the image of themselves; perception of death as something good and bright is associated with a decrease in the severity of the fear of death; the negative emotional attitude of students towards themselves and to life, as well as the idea of its complexity, is associated with potential suicidal readiness; students who avoid the topic of death are characterized by a positive emotional attitude to life and to themselves, while having a strictly materialistic idea of death. Finally, the author concludes that it is important to form the mechanisms of cultural reflection of existential values among students.

Keywords: fear of death; life; self-image; semantic assessment; students.

Необходимость де-табуирования темы смерти в научном дискурсе сегодня аргументируется процессами изменения в общественном сознании ее смыслового статуса, обусловленного культом телесной красоты и молодости, увеличением продолжительности жизни, трансформацией культурных моделей почтительного отношения к людям преклонного возраста, «разрушением традиционных институтов социализации смерти» [2, с. 386], а также

опрощением образа смерти в медийном пространстве (компьютерные игры, фильмы-хорроры и пр.). Виртуализированный, игровой образ смерти парадоксальным образом сосуществует сегодня, во время множащихся военных конфликтов, с близостью реальной смерти, и это определяет важность осознания человеком отношения к ней, актуализирует проблему изучения детерминант этого отношения, его личностных и социальных последствий.

Смерть всегда была в фокусе внимания философов и экзистенциальных психологов. С. Кьеркегор мыслил смерть и характер порождаемого ею страха как основу духовности личности, то, что определяет степень ее величия или ничтожества. Страх смерти, согласно его представлениям, является «действительностью свободы как возможность для возможности» [5, с. 144] и выполняет не психологически деструктивную, но личностно созидающую функцию: «Чем меньше духа, тем меньше страха» [там же]. В. Франкл наделяет смерть силой, детерминирующей обретение человеком смысла жизни и определяющей ее качество [7]. Распространен в психологии и другой подход к проблеме страха смерти – его рассматривают как признак нарушения психологического здоровья. О. Ранк переосмысливает базовые положения классического психоанализа и рассматривает вытеснение не сексуальности, но смерти из сознания как первичное подавление, основу механизма страха и, в целом, – психической организации личности [9]. Понимание страха смерти как негативного психического симптома детерминировано и тем, что в связи с утратой современными обществами традиционных ценностей «убеждение в последующей посмертной жизни стало непопулярно», а сама смерть стала «мощнейшим травмирующим фактором» [3, с. 109]. Глубинное рассогласование научных представлений о сущности и значении страха смерти актуализирует необходимость исследований этой проблемы. На основе анализа научных исследований темы смерти А. В. Юревич обосновал суждение о том, что обращение исследователей к ней – «важный шаг в движении психологии вперед», который «отечественная наука пока не сделала» [8, с. 157].

При организации исследования мы исходили из постулата о взаимосвязи категорий жизни и смерти в сознании человека, афористично сформулированного Э. Беккером: «Страх смерти управляет жизнью человека» [1, с. 31]. Целью исследования было определение особенностей взаимосвязи представлений студенческой молодежи о жизни, смерти и самих себе с выраженностью у них страха смерти.

В исследовании приняли участие 76 студентов Байкальского государственного университета (M = 21,9 лет). Их представления о жизни, смерти и самих себе определялись с помощью метода специализированного семантического дифференциала. Выраженность страха смерти диагностировалась с помощью опросника «Страх личной смерти», который позволяет выявить, «какие стороны жизни особенно дороги человеку и что он боится потерять» со смертью [6, с. 45]. Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием процедуры факторного анализа методом главных компонент, а также коэффициента корреляции Спирмена.

На основе факторного анализа семантических оценок студентами стимулов: «жизнь», «смерть» и «я» было выделено семь факторов, на основе которых осуществляется категоризация исследуемых стимулов: «эмоциональной оценки», «простоты», «осмысленности», «динамики», «хаотичности», «индивидуальности» и «материалистичности» [4].

Определение взаимосвязи образа «жизни» в сознании студентов с выраженностью у них страха смерти показало, что чем большими «осмысленностью» и «динамичностью» они наделяют жизнь, тем менее у них выражен показатель «страх забвения» после смерти: $r = –0{,}435$ и $r = –0{,}318$ при $p < 0{,}05$ (табл. 1). Осмысленность поступков и понимание смысла жизненных событий, как и динамичная включенность в происходящее минимизируют боязнь быть забытыми, вычеркнутыми после смерти из памяти живущих. При этом «страх забвения» имеет не сильную, но статистически значимую прямую корреляционную связь с семантической категорией «хаотичность жизни» ($r = 0{,}271$ при $p < 0{,}05$). Неопределенность, неструктурированность жизненного мира связана со страхом быть забытым после смерти.

Таблица 1

Взаимосвязь страха смерти студентов с их представлением о жизни

Страх смерти / Факторы	Страх забвения	Избегание смерти	Принятие смерти как бегства	Боязнь последствий для тела
Фактор эмоциональной оценки жизни		0,326	–0,410	
Фактор простоты «жизни»			–0,252	
Фактор осмысленности «жизни»	–0,435			0,286
Фактор динамичности «жизни»	–0,318			
Фактор хаотичности «жизни»	0,271			

Прим.: представлены статистически значимые корреляции ($p < 0{,}05$).

«Избегание смерти», проявляющееся в стремлении любой ценой вытеснять смерть из сознания: не думать о ней, не соприкасаться с образами смерти – проявляется у тех студентов, для кого образ «жизни» наделен семантикой позитивной эмоциональности. Фактор «эмоциональной оценки» жизни имеет прямую корреляцию с критерием «избегание смерти» ($r = 0{,}326$ при $p < 0{,}05$). Эти данные согласуются с суждением П. Вонга о том, что страх смерти у человека увеличивается согласно увеличению показателей его любви к жизни [10]. Гедонизм усиливает желание дистанцироваться от образа смерти. Ожидаемым результатом является и выявленная отрицательная связь положительного эмоционального отношения к «жизни» с «принятием смерти как бегства» – восприятием ее как средства избавления от проблем: $r = –0{,}41$ (табл. 1). Такое восприятие смерти не характерно и для молодежи, наделяющей «жизнь» семантикой простоты: $r = –0{,}252$ при $p < 0{,}05$.

Определение взаимосвязи образа «смерти» в сознании студентов с их страхом смерти показало, что представление о смерти как материальном, телесном, недуховном явлении прямо связано с дистанцированием от него, избеганием мыслей о смерти, ее образов, боязнью встречи со «смертью» в любых ее формах: $r = 0{,}495$ при $p < 0{,}05$ (табл. 2). Согласно представленным в научной литературе данным, «избегание смерти» положительно связано со страхом смерти, так как «люди склонны избегать того, чего боятся» [6, с. 45]. Наше исследование подтверждает такой вывод: взаимосвязь показателей «страх смерти» и «избегание смерти» $r = 0{,}334$ при $p < 0{,}05$.

Значение показателя «страх последствий для близких», который авторы методики рассматривают как «благоприятную шкалу» [6, с. 52], так как она маркирует проявление заботы, имеет отрицательную взаимосвязь с наделением образа смерти семантикой «простоты» – восприятием смерти как простого, легкого, спокойного и «расслабляющего» события ($r = 0{,}25$ при $p < 0{,}05$). Такое отношение к смерти отрицательно взаимосвязано и со «страхом последствий для личности»: $r = –0{,}252$ при $p < 0{,}05$, а также с интегральным показателем «страх смерти»: $r = –0{,}287$ при $p < 0{,}05$ (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь страха смерти с ее образом в сознании студентов

Страх смерти / Факторы	Избегание смерти	Страх последствий для близких	Страх трансцендентных последствий	Страх последствий для тела	Страх последствий для личности	Страх смерти
Фактор эмоциональной оценки смерти				–0,266	–0,342	–0,288
Фактор простоты		–0,250			–0,252	–0,287
Фактор хаотичности			0,301			
Фактор материальности	**0,495**					

Прим. : представлены статистически значимые корреляции ($p < 0{,}05$).

В процессе исследования выявлено, что наделение образа смерти положительной эмоциональной оценкой – восприятие ее как «светлой», «хорошей» и даже «радостной», отрицательно взаимосвязано со «страхом смерти» в целом: $r = –0{,}288$ при $p < 0{,}05$, а также его «наиболее неблагоприятными» [6, с. 52] компонентами: «страх последствий для личности» ($r = –0{,}342$) и «страх последствий для тела»: $r = –0{,}266$ при $p < 0{,}05$ (табл. 3).

Страх «трансцендентных последствий» смерти, связанный с острым ощущением ее непостижимости, характерен для студентов, образ смерти в сознании которых обладает семантикой «хаотичности» – непонятен, неструктурирован, не наделен смыслом: $r = 0{,}301$ при $p < 0{,}05$.

Таблица 3

Взаимосвязь страха смерти студентов с их образом «я»

Страх смерти / Факторы	Страх забвения	Принятие смерти как бегство	Избегание смерти
Положительное эмоциональное отношение к себе	–0,310	–0,333	0,334
«Осмысленность» образа «я»	–0,282		

Прим. : представлены статистически значимые корреляции ($p < 0,05$).

Определение взаимосвязи выраженности показателей страха смерти студентов с их представлением о себе показало, что положительное эмоциональное отношение к себе отрицательно взаимосвязано со страхом быть забытым после смерти: $r = –0,31$ при $p < 0,05$ и с принятием смерти как средства освобождения от жизненных проблем: $r = –0,333$ $p < 0,05$ (табл. 3). При этом наделение образа «я» положительной эмоциональной семантикой имеет прямую взаимосвязь с избеганием – стремлением огородить себя от мыслей о смерти и встречи с ее проявлениями. Осмысленность образа «я» отрицательно коррелирует со страхом быть забытым: $r = –0,282$ $p < 0,05$.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет заключить, во-первых, что страх смерти у представителей современной молодежи опосредствован особенностями образа смерти в их сознании, причем в большей степени, нежели особенностями образа жизни и образа «я».

Во-вторых, образ смерти, характерный для религиозного сознания – восприятие ее как «хорошей» и «светлой» – связан с уменьшением выраженности страха смерти и ее последствий для самой личности и для ее тела.

В-третьих, негативное эмоциональное отношение студентов к себе связано с «принятием смерти как бегства» – показателем, связанным с потенциальной суицидальной готовностью. Эта же готовность определяется представлениями студентов о сложности «жизни» и ее негативной эмоциональной оценкой.

В-четвертых, для студентов, всячески избегающих темы смерти, что также, несомненно, связано с ее боязнью, характерно положительное эмоциональное отношение к жизни и к себе, при этом строго материалистическое представление о смерти.

Эти выводы позволяют обосновать тезис о важности развития у студентов способности к рефлексии экзистенциальных категорий и их пониманию в контексте базовых ценностей камертонной культуры.

Библиографический список

1. Беккер Э. Отрицание смерти : пер. с англ. М. : АСТ, 2023. 416 с.
2. Вангородская С. А. Отношение к смерти в современном обществе: культурно-исторические особенности и влияние на самосохранительное поведение // Научные ведомости. Серия Философия. Социология. Право. 2019. Т. 44, № 3. С. 386–395.
3. Кленина Е. А., Песков А. Е. Отношение к смерти как условие формирования различных типов культуры // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2015. № 1 (59). С. 73–77.

4. Кыштымова И. М., Зубарева Ю. П. Образы жизни и смерти в сознании молодежи: психосемантический анализ // Baikal Research Journal. 2023. Т. 15, № 3.
5. Кьеркегор С. Страх и трепет : пер. с дат. М. : Республика, 1993. 383 с.
6. Создание кратких русскоязычных версий опросников «отношение к смерти» и «страх личной смерти» / К. А. Чистопольская, О. В. Митина, С. Н. Ениколопов [и др.] // Суицидология. 2017. Т. 8, № 4 (29). С. 43–55.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990.
8. Юревич А. В. Отношение к смерти как научная проблема // Вестник РАН. 2018. Т. 88, № 2. С. 156–162.
9. Rank O. Beyond Psychology. New York : Dover Pulication, 2012. 304 c.
10. Wong P. T., Reker G. T., Gesser G. Death-Attitude Profile-Revised: A Multidimentional Measure of Attitudes Toward Death // Death anxiety handbook: research, instrumentation, and application / ed. R. Neimeyer. N. Y. : Taylor and Francis, 1994. P. 121–148.

УДК 159.99

Ю. В. Смык

Доцент кафедры психологии образования и развития личности, кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, jul.smyk@bk.ru

Y. V. Smyk

Associate Professor of the Department of Psychology of Education and Personality Development, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, jul.smyk@bk.ru

ПРЕДПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИНГУЛЯРНОСТИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Рассматривается проблема психологического здоровья человека через призму его адаптивности и построения отношений с изменчивой социальной средой. Показано, что во многих моделях психологического здоровья (Б. С. Братусь, В. П. Куликов, Р. Е. Калитеевская и др.) выделяются адаптационные показатели психологического здоровья личности, совокупно образующие тот его уровень, который призван обеспечивать целостность и организующее начало личности в условиях изменяющейся реальности. Отмечается, что в условиях множественности адаптационных характеристик личности возникает необходимость поиска интегральной характеристики личности, способной обеспечить и поддержать готовность личности к самоизменениям и ощущение своего психологического здоровья. В качестве такой характеристики предлагается психологическая сингулярность личности, рассматриваемая как внутреннее психологическое пространство личности, аккумулирующее в себе элементы отраженной внутренней и внешней реальности человека и позволяющее ему обнаружить исходную точку на пути самоизменений и сонастройки с окружающим миром. Раскрывается возможность экстраполяции понятия «сингулярность» в психологическую область знания. На основе анализа выделяются общие характеристики сингулярности, способные служить ориентирами в определении содержания этого понятия в психологическом поле. Делается предположение, что исследование такой новой формы активности человека позволит психологам выявлять трансформационные и/или стабилизирующие ресурсы личности, позволяющие ей совладать с вызовами сложности и неопределенности современного мира и, тем самым, поддерживать состояние своего психологического здоровья.

Ключевые слова: психологическая сингулярность личности; психологическое здоровье; психология изменений; адаптация личности.

AN ASSUMED CHARACTERISTIC OF PSYCHOLOGICAL SINGULARITY OF A PERSONALITY IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL HEALTH

The article examines the problem of human psychological health through the prism of its adaptability and building relationships with a changing social environment. It is shown that in many models of psychological health (by B. S. Bratus, V. P. Kulikov, R. E. Kaliteevskaya, etc.), adaptive indicators of personal psychological health are distinguished, collectively forming its level, which is designed to ensure the integrity and organizing principle of personality in a changing reality. In the context of the multiplicity of adaptive personality characteristics, there is a need to search for an integral personality characteristic capable of ensuring and maintaining a person's readiness for self-change and a sense of his psychological health. As such a characteristic, the psychological singularity of personality is proposed, considered as an internal psychological space of personality, accumulating elements of reflected internal and external reality of a person and allowing him or her to discover the starting point on the path of self-change and attunement with the surrounding world. The possibility of extrapolating the concept of singularity into the psychological field of knowledge is revealed. Based on the analysis, the author highlights general characteristics of the singularity, which can serve

as guidelines in determining the content of this concept in the psychological field. It is assumed that the study of such a new form of human activity will allow psychologists to identify transformational and/or stabilizing resources of an individual, allowing to cope with the challenges of complexity and uncertainty of the modern world and, thereby, maintain her psychological health.

Keywords: psychological singularity of personality; psychological health; psychology of change; adaptation of personality.

Современный мир претерпевает стремительные изменения. Инициатором этих изменений выступает человек, преобразующий все стороны окружающего мира: природу – через освоение природных ресурсов; социальное пространство – пересматривая институты, правила, собственные модели поведения; культурную среду – транслируя новые идеи, технологии, темы.

Создавая меняющийся мир, раскачивая стабильное и общепринятое в нем, сам человек не может остаться вне этих изменений. С одной стороны, трансформации в человеке будут инициированы изменяющейся им же самим средой, а с другой стороны, перестройка себя запускается самим человеком. Становится очевидной такая «двойная субъектность» личности современного человека, обращенная как во вне, так и на самого себя, которая становится показателем масштаба происходящей экзо– и эндоперестройки. Подобная ситуация инициирует перед исследователями ряд вопросов, связанных с комфортом, благополучием, эффективностью и здоровьем человека в новом конструируемом им мире.

Проблематика психологического здоровья современного человека очень тесно связана с его возможностями жить в условиях изменений. Сразу оговоримся, что под психологическим здоровьем мы подразумеваем состояние, позволяющее личности быть самодостаточной, в своем поведении и отношениях ориентироваться не только на извне задаваемые нормы, но и на внутренние осознанные самоориентиры (В. И. Дубровина, 2014). Понятия «психологического» и «психического» здоровья являются пересекаемыми, но в данной работе задача разведения этих категорий не ставится.

Более важными для нас являются выделяемые переменные психологического здоровья, которые связаны с социально-культурной средой и отражают различные механизмы регуляции личностью своих отношений с переменчивым миром. В этой связи можно опираться на модель психического здоровья Б. С. Братуся, предлагающего сложное поуровневое его рассмотрение, с выделением высшего личностного уровня здоровья, который определяется качеством смысловых отношений человека и обладает наивысшей корректирующей способностью [5, с. 154]. Интерес представляет трехмерная модель здоровья В. П. Куликова, в которой вместе с количественными (энергетический потенциал) и качественными характеристиками (стрессоустойчивость, удовлетворенность жизнью) проявлений здоровья представлена «глубинная ось, отражающая поведенческую адаптацию личности, …придающая человеку уверенность, раскрепощенность, оптимизм, удовлетворенность…» [цит. по: 8, с. 2]. В модели психического здоровья

Р. Е. Калитеевской все четыре выделяемых уровня представлены в логике взаимодействия личности со средой: на первом уровне психофизиологической регуляции – личность реактивно действует, удовлетворяя потребности; на втором уровне социоадаптивной регуляции – личность должна соответствовать требованиям конкретной ситуации и конкретного социума; на третьем уровне смысловой регуляции – личность развертывается во временной перспективе далеко за пределами текущего момента и конкретной ситуации; четвертый экзистенциальный уровень психического здоровья (уровень самодетерминации) позволяет личности быть ответственной за производство, управление и изменение собственных смысловых ориентаций [8, с. 7].

О. С. Васильева и Ф. Р. Филатова в своих интегративных сужениях о здоровье выделили три эталона – концептуальные схемы здоровья: античный эталон – здоровье есть общая упорядоченность человеческой жизни (человек изначально наделен всем необходимым для здоровой жизни); адаптационный эталон – критериями физического и психического здоровья выступают полноценность организма и социальная успешность (критерии не ориентированы на здоровое самоощущение, а заданы извне системой социальных норм); антропоцентрический эталон – базируется на представлении о динамичной, свободно развивающейся, открытой опыту и ориентированной на высшие ценности личности [6].

Таким образом, анализируя представленные выше модели психологического здоровья и современный мир, следует подчеркнуть необходимость и перспективность выделения адаптационных показателей психологического здоровья личности, совокупно образующих тот его уровень, который призван обеспечивать целостность и организующее начало личности в условиях изменяющейся реальности, сохранять возможность ее развития, выбора индивидуальных адаптационных стратегий. Мы здесь сталкиваемся с ситуацией психологического здоровья современного человека, которая кратко может быть сформулирована в тезисе – психологическое здоровье «изменяющегося человека в изменяющемся мире».

Это, в свою очередь, выводит нас на необходимость поиска социально-психологических характеристик личности, способных обеспечить и поддержать готовность личности к изменениям и самоизменениям, а значит сделать возможным ощущение психологического здоровья, психоэмоционального благополучия, социальной состоятельности личности. Именно в такой подход может быть интегрирована идея *психологической сингулярности личности*, рассматриваемой нами как внутреннее психологическое пространство личности, аккумулирующее в себе элементы отраженной внутренней и внешней реальности человека и позволяющее ему обнаружить исходную точку на пути самоизменений и сонастройки с окружающим миром.

В психологической литературе за последние годы появились близкие к изложенному, но все же не совпадающие в полной мере с нашими предположения. Наметился пласт работ, сосредоточившихся на контуре трансфор-

маций ментальной картины мира людей в условиях «изменения изменений» (Н. Н. Матвеев, 1998): индивидуальные стратегий адаптивности (С. Т. Посохова, 2018), деперсонификация, саморефлексия (В. А. Петровский, В. Г. Щур и др.), феномены антиципации, возможного «Я», преадаптация и др. Множество подобных феноменов В. А. Петровский объединил общим термином «феноменология неадаптивности», как характеристике свойств, обнаруживающихся в непредсказуемых ситуациях и ставящих человека перед выбором жизненного маршрута [2]. Подробные исследования новых форм активности человека позволяют психологам выявлять трансформационные и/или стабилизирующие ресурсы личности, позволяющие ей совладать с вызовами сложности и неопределенности.

Нам видится, что психологическая сингулярность личности может оказаться тем внутренним пространством человека, аккумулирующим в себе характеристики личности, позволяющие ей приобрести некоторую определенность через нахождения нового режима функционирования в собственных действиях и поступках. Вместе с тем, психологическое сингулярное пространство представляется высоко индивидуальным, а значит в нем могут быть актуализированы в каждый конкретный момент времени гармонизирующие личность качества или состояния, что становится важным для поддержания ее психологического здоровья.

В настоящее время, в науке к сингулярности проявляется глубокий интерес и одновременно ведутся широкие дискуссии относительно ее содержания и соответствия личности. Сформулировано понимание технической сингулярности как некой точки или черты в пространстве или во времени, при достижении которой перестают действовать прежние закономерности накопления опыта и познания мира (V. Vinge, R. Kurzweil, А. Д. Панов, К. Фрумкин и др.). Изначально сингулярность описывалась в деструктивном ключе, несовместимом с прогрессивной эволюцией человечества и человека: «мы больше не будем признавать себя людьми», сингулярность работает в логике «черной дыры» и дезорганизует психические процессы (Р. Курцвейл, 1999). Но вместе с тем, множились и конструктивные взгляды на техническую сингулярность, которая способна определить новый тип сознания и самосознания человечества, спровоцировать человека на переопределение самого себя [14].

Конструктивный аспект рассмотрения сингулярности привел к экстраполяции термина в другие области науки. Сегодня «сингулярность» прорабатывается в экономической сфере, выдвигаются гипотезы в областях политической, философской, культурной, социальной сингулярности (Ю. В. Олейников, Е. В. Пилюгина, К. Фрумкин и др.).

Однако рассмотрение сингулярности через призму психологического знания встретишь не часто. Исследование сингулярности можно найти в психологической науке, как в прямых формулировках, так и без использова-

ния термина «сингулярность», но с выделением качеств и характеристик, общих по смысловому содержанию с этим состоянием.

Так, достаточно развернуто понимание сингулярности изложено в контексте психоаналитической клинической психологии С. Зимовцом [7]. Он определяет сингулярность как невыразимое в психическом мире человека, способное вызывать психический резонанс – отклик на периодическое внешнее воздействие. Сингулярная инстанция в психике способна изменять состояния и динамику психической материи, режимы ее функционирования. В качестве гипотезы он высказывает предположение, что сингулярность – это прапсихическое в психике.

Ф. Гваттари полагал, что сингулярность замещает бессознательное, являясь нулевым уровнем вне триады «сознание – подсознание – бессознательное» [цит. по: 7, с. 189]. Оно прямо не зависит от социокультурной инфраструктуры психического. Сингулярность способна обнаружить себя через инсайт.

Е. В. Пилюгина сингулярность рассматривает как разворачивающийся процесс перехода индивидуального в социальное, ею отмечаются важные свойства сингулярности – событийная реверсивность, способность объединять прошлое, настоящее и будущее, имплозия (внутреннее схлопывание). Сингулярный мир автор описывает через метафору коллажа, в котором действует своя мультилогика [11].

Н. М. Белошицкая, рассматривая сингулярность в русле экзистенциального анализа личности, сопоставляет ее с чувством любви, присущим человеку, и ближе всего, с нашей точки зрения, подходит к описанию психологического содержания сингулярности, которое можно вывести из ее исследований любви: всеохватность, настройка изменений самого себя, отражающая подлинность личности, нахождение на пересечении внешнего и внутреннего, отражает момент сворачивания смыслов [4].

Свой вклад в психологическое понимание сингулярности вносят работы психологов, раскрывающих субъективную психическую реальность личности, часто «слабоуловимые» ее стороны. Ведь состояние субъективной реальности синтезирует многоплановую информацию о внешнем окружении личности и о существенных изменениях внутри нее самой, что является важным для понимания активности личности в изменяющихся условиях.

Близким по смысловому значению к сингулярности является категория «неадаптивности», раскрываемая в трудах В. А. Петровского, как направленность целеполагания, состоящая в привлекательности для индивида действий с непредрешенным исходом. Неадаптивность рассматривается как возможность роста и развития личности, фактор ее самоизменений [9].

Интересным и близким по смысловому содержанию к сингулярности является феномен «неуловимости «Я» в рефлексии» [10], когда любая попытка осознать свое «Я» ведет к трансценденции за пределы исходных переживаний, порождая переживание неполноты самопроявления в рефлексии,

чувство того, что «главное» остается за чертой осознания. Также здесь близок феномен параллельной жизненной истории – понятие «возможного Я» [1].

Исследования роли преадаптации как стратегии навигации в мире неопределенности ведутся А. Г. Асмоловым с коллегами на основе работ И. Р. Пригожина. Преадаптация не является запрограммированной готовностью человека, она оформляется в настоящем, но ориентирована на неизвестное будущее [3].

Одной из наиболее активно развивающихся областей психологии является сегодня психология изменений (Н. В. Гришина, С. Н. Костромина, Д. А. Леонтьев, А. Г. Асмолов и др.), разворачивающаяся на основе идей К. Левина и объединяющая методологические и теоретические подходы к изучению современной реальности, выводящая вопросы динамики человека чрез такие понятия как «психологическое напряжение», «психологическая сила» и «текучесть», «равновесие в движении» на первый план. Это направление также, по нашему мнению, соприкасается с понятием психологической сингулярности [13].

Основываясь на проведенном анализе можно выделить некоторые общие характеристики сингулярности, способные служить ориентирами в определении и наполнении этого понятия в психологическом поле:

– содержит в себе конструктивный для личности потенциал;
– является исходной точкой многих преобразований, предшествующим началом;
– в ней перестают работать прежние модели и возникает «новая реальность»;
– проявляет себя через события, «говорение», инсайт;
– рождает качественно новые состояния, смыслы;
– объединяет в себе пересечение внешнего и внутреннего;
– обладает свойствами реверсивности и «схлопывания».

Таким образом, вышеизложенное позволяет говорить о психологической сингулярности как пространстве потенциальных изменений личности с целью адаптации к изменяющейся среде. В условиях сохранения психологического здоровья это становится важным поддерживающим фактором, позволяющим личности синхронизировать себя с окружающим миром, своими жизненными задачами.

Предполагаем, что синхронизация личности со средой и с собой в изменяющейся среде может происходить произвольно, по воле самого субъекта через актуализацию отдельных психологических характеристик, связанных с изменением и/или самоизменением личности. Мы убеждены, что в условиях непредсказуемости личность не может опираться на стратегии самосохранения, с возможностью «консервации» себя и своего образа жизни. Необходимыми является приобретение личностью опыта действия в рамках стратегии самораскрытия – преобразования себя и прежнего образа жизни [12]. Именно в этом направлении «работает» психологическая сингулярность.

Перед нами стоит вопрос наполнения сингулярности психологическим содержанием. Это направление наших будущих исследований. В качестве предполагаемых характеристик, способных поддерживать изменения личности, нам видятся субъективно характеризуемые состояния и свойства человека: характеристики отраженного «Я» (восприятие себя через призму представлений другими), субъективно отраженная реальность (репрезентация мира, событий, отношений), трансцендентные характеристики личности, соучаствующие в оценке и переживании изменений (порождение новых смыслов, способность к антиципации, переоценка прошлого опыта для новых выборов) и др.

Безусловно, целостная характеристика психологической сингулярности личности требует проведения исследований, осмысления результатов, выделения свойств и структурных компонентов. Но думается, что «психологическая сингулярность» сможет найти свое место в системе психологического знания и способствовать пониманию поведения человека в ситуации изменений и сохранения его психологического здоровья.

Библиографический список

1. Аванесян М. О. Альтернативная автобиографическая история как составляющая возможного Я // Ананьевские чтения – 2018: Психология личности: традиции и современность: мат-лы междунар. науч. конф. СПб. : Айсинг, 2018. С. 25–26.
2. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 1. URL: https://elibrary.ru/item. asp?id = 23593078 (дата обращения: 10.10.2024).
3. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. М. : Акрополь, 2018. 212 с.
4. Белошицкая Н. М. Роль модуса сингулярности в раскрытии феноменологии чувства любви // Вестник Хабаровской государственной академии экономики и права. 2014. № 2. С. 44–51. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 21724468 (дата обращения: 10.10.2024).
5. Братусь Б. С. Аномалии личности: психологический подход. М. : Никея, 2019. 912 с.
6. Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. М. : Академия, 2001. 352 с.
7. Зимовец С. От закона Ома к квантовой теории бессознательного // Логос. 2010. № 3. С. 182–189. URL: https://logosjournal.ru/archive/2010/2436/ (дата обращения: 10.10.2024).
8. Лызь Н. А. О структуре психического здоровья человека (обзор исследований) // Известия ТРТУ. 2004. № 6 (41). С. 241–251. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 9304738 (дата обращения: 10.10.2024).
9. Петровский В. А. Активность, деятельность, индивидуальность: между вчера и завтра (методологические заметки) // Мир психологии. 2020. № 2 (102). С. 20–31. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44495233_83300454.pdf (дата обращения: 10.10.2024).
10. Петровский В. А. Начала мультисубъектной персонологии // Развитие личности. 2010. № 1. С. 55–72. URL: https://www.elibrary.ru/ndzwmt (дата обращения: 10.10.2024).
11. Пилюгина Е. В. Состояние постмодерна: сингулярность бытия, транспарентность сознания и вирусы тоталитарных идей // Studia Humanitatis. 2014. № 1–2. С. 19. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 21642383 (дата обращения: 10.10.2024).
12. Посохова С. Т. Индивидуальные стратегии адаптации личности в меняющихся социокультурных условиях // Ананьевские чтения – 2018: Психология личности: традиции и современность : материалы Междунар. науч. конф. СПб. : Айсинг, 2018. С. 203.
13. Kostromina S. N., Grishina N. V. The Dynamic Personality: ″Continuity Amid Change″ // Psychology in Russia: State of the Art. 2019. Vol. 12, Iss. 2. P. 34–45.
14. Sandu A. About Singularity: Book Review for the volume “Filosofia singularitatii. Creierul global, o etica a gandirii fara om”, author Bogdan Popoveniuc // Postmodern Openings 2016. Vol. 7, Iss. 2. P. 181–183. http://dx.doi.org/10.18662/po/2016.0702.12 (дата обращения: 10.10.2024).

УДК 37.015.3

К. Р. Станкова
Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, stankova.karina56@gmail.com

K. R. Stankova
Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, stankova.karina56@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Рассматривается проблема буллинга в образовательных организациях, в подтверждение приводится актуальное исследование, направленное на изучение причин психологической травли детей в школе. Внимание уделяется обоснованию необходимости создания психолого-педагогических условий для профилактики и преодоления буллинга. Также рассматривается комплексное взаимодействие всех участников образовательного процесса как условие предотвращения буллинга.

Ключевые слова: буллинг; школа; педагог; травля; профилактическая работа; учащиеся.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PREVENTION OF BULLYING IN A GENERAL EDUCATION INSTITUTION

The article presents the problem of bullying in educational institutions, as confirmed by an up-to-date study aimed at studying the causes of psychological bullying of children at school. A significant part of the article is devoted to substantiating the need to create psychological and pedagogical conditions for overcoming and preventing bullying. The author also considers complex interaction of all participants of the educational process as a condition for bullying prevention.

Keywords: bullying; school; teacher; preventive work; students.

В настоящее время в общеобразовательных организациях особое внимание уделяется проблеме буллинга среди детей и подростков, параллельно растет интерес к методологической основе профилактики и преодоления буллинга. По всей стране на базе организаций создаются различные антибуллинговые программы, реализуются проекты и проводятся мероприятия, посвященные борьбе с травлей в школах.

Буллинг (англ. bulling) – это продолжительное насилие, физическое или психологическое, которое осуществляется одним человеком или группой лиц и направленное против человека, который не в состоянии самостоятельно себя защитить [1].

Исследование, проведенное в рамках проекта «Дети Mail.ru», направленное на изучение причин психологической травли детей в школе, выявило, что зачастую зачинщиками конфликтов выступают ровесники того же гендера, реже (21 %) – учителя; с проблемой школьного буллинга не сталкивались лишь 19 % из 10 тыс. опрошенных; преобладающая часть опрошенных родителей и опекунов заявили, что в общеобразовательных организациях, где учатся их дети, распространено агрессивное и оскорбительное пове-

дение в отношении обучающихся: чаще всего встречается словесная травля – это насмешки, оскорбления, обзывания, злые шутки; на втором месте – бойкот (прекращение отношений, игнорирование), также отмечается агрессивное преследование, физическое насилие, затем распространение слухов и на последнем месте – воровство [3].

На сегодняшний день этот феномен перетекает в разные сферы жизни ребенка, чем и подтверждает необходимость создания психолого-педагогических условий для преодоления и профилактики буллинга.

Образовательные организации создают условия для всестороннего развития школьников, в том числе для полноценной коммуникации между всеми участниками образовательного процесса. Говоря о проблеме буллинга среди школьников, можно обозначить, что он представляет собой социально-психолого-педагогическое явление и требует комплексного решения, затрагивая всех педагогических работников.

Взаимодействие всего педагогического состава, в который входят учителя – предметники, классные руководители, психологи, социальные педагоги и администрация школы, способствует повышению результативности всех принимаемых мер по пресечению и предупреждению буллинга.

Современные исследователи, занимающиеся данной проблемой, отмечают несколько задач профилактики и преодоления буллинга:

1. Подготовка специалистов для работы с ситуациями травли, предусматривая обучение и самообразование (на курсах повышения квалификации, выступлениях на педсоветах, просмотры и участие в семинарах).

2. Просветительско – информационная работа с родителями для обучения их предупреждению буллинга, информирование об особенностях поведения участников буллинга.

3. Работа с обучающимися: формирование навыков конструктивного общения, развитие эмпатии и толерантности. Создание гармоничной атмосферы в коллективе [6].

По мнению А. М. Хорн [2], для выявления проявлений буллинга в образовательном учреждении необходимо использовать примерные опросы среди педагогов, например:

1) «были ли конфликты и трудности во взаимоотношениях субъектов образовательной организации?»;

2) «ощущают ли субъекты образовательного процесса безопасность в школьном учреждении, в классе?»;

3) «есть ли возможность у обучающихся сообщить о проявлениях буллинга?».

Д. Н. Соловьев отмечал, что профилактику и преодоление проблемы буллинга стоит осуществлять на нескольких уровнях: личностном, групповом, общешкольном [5].

Профилактика и преодоление, осуществляемые на личностном уровне, предусматривают работу с обучающимися, склонными к агрессии или уже замеченными в отклоняющемся поведении.

При групповой работе классному руководителю необходимо корректировать уже имеющиеся проблемы, формировать у учеников положительные и безопасные поведенческие установки. Помимо этого, классный руководитель регулирует разногласия в коллективе, выстраивает гармоничные взаимоотношения.

Общешкольный уровень предполагает распространение плакатов с номерами телефонов доверия, психологической помощи, полиции, помимо этого включение всех учеников школы во внеурочную деятельность и воспитательные мероприятия, нацеленные на реализацию потенциала и возможностей личности [6].

Педагогическое вмешательство в профилактику буллинга – один из наиболее эффективных методов по созданию благоприятных психолого-педагогических условий для всех участников образовательного процесса.

Деятельность классного руководителя описывал в своей работе Д. Н. Соловьев [5]. Он считал, что классному руководителю необходимо создавать дружескую атмосферу в классе, использовать демократический стиль в работе, проводить классные часы, направленные на сплочение коллектива и воспитание положительных черт личности детей.

Антибуллинговая профилактическая работа может включать в себя чтение литературы, просмотр фильмов, спектаклей, ролевые игры, сочинения и беседы о буллинге [1]. Эти средства и методы могут быть использованы психологами и педагогами при организации занятий по профилактике буллинга в среде подростков.

Социальные педагоги и психологи отмечают необходимость в просматривании личных страничек учеников в социальных сетях, обращении внимания на любые изменения в климате класса, планировать свою деятельность с включением профилактических тренингов, бесед по темам, имеющим отношение к буллингу и его противодействию, а также активно взаимодействовать с семьями.

Родителям необходимо знать признаки буллинга, чтобы вовремя распознать проблему. П. И. Пшеничная и А. А. Смирная выделили характерные черты «жертв» буллинга [4]: скрытность; частые слезы; перепады настроения; плохой аппетит; отстраненность от друзей и близких; тревога, стресс; сгорбившаяся осанка; часто «теряется» в телефоне; много спит; проявление нежелания посещения школы.

Также родителям необходимо проговаривать с детьми особенности буллинга, и каким образом от него можно защититься [2].

Таким образом, для создания психолого-педагогических условий профилактики буллинга в общеобразовательной организации необходимо комплексное взаимодействие всех участников образовательного процесса,

сложноорганизованного, многоуровневого решения данной проблемы за счет организации взаимодействия взрослых участников образовательного процесса и обучающихся, позволяющего преодолеть ситуации травли в коллективе и обеспечить комфортное и безопасное образовательное пространство.

Библиографический список

1. Алгоритм действия для педагогов по раннему выявлению и реагированию на деструктивное поведение несовершеннолетних, проявляющееся под воздействием информации негативного характера, распространяемой в сети Интернет. АНО «Центр изучения и сетевого мониторинга молодежной среды» : ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2020. 32 с.
2. Бобровникова Н. С. Положительный опыт профилактики буллинга в России и за рубежом // Sciences of Europe. 2020. № 60–3.
3. Гришаева Н. А. Буллинг в школе // Психологические научи: теория и практика: мат-лы III междунар. науч. конф. URL: http://moluch.ru/conf/psy/arhive (дата обращения: 10.09.2024)
4. Пшеничная П. И. Исследование феномена буллинга в школах // Мир человека. 2022. № 1. С. 83–86.
5. Соловьев Д. Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста// Интернет-журнал «Науковедение». 2014. Вып. 3.
6. Шалагинова К. С., Бубенова Н. И. Профилактика буллинга в подростковой среде // Научный потенциал. 2020. № 1 (28). С. 69–72.

УДК 159.9.075

С. Н. Труфанова
Директор, Гимназия № 25 г. Иркутска, г. Иркутск, svetlanainf_73@mail.ru

S. N. Trufanova
Headmaster, Gymnasium N 25 of Irkutsk, Irkutsk, svetlanainf_73@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Представлены современные подходы к пониманию феномена психологической культуры современного учителя. Раскрывается структура психологической культуры, ее составляющие и формулирует идею о связи психологической культуры педагога с его функциональной грамотностью. Раскрываются основные направления изучения функциональной грамотности учителя как необходимого компонента профессионального мастерства учителя. Акцентируется мысль о связи функциональной грамотности педагога с готовностью и возможностью формировать ее у учащегося. В эмпирической части статьи представлены данные, полученные автором в результате двухлетнего изучения психологической культуры учителей одной из иркутских школ и соотнесение этих данных с их функциональной грамотностью. Установлено, что в наибольшей мере у педагогов сформированы естественнонаучная, математическая и читательская грамотность. Наименьший уровень сформированности выявлен по глобальным компетенциям педагога, креативному мышлению и финансовой грамотности. Соотнесение уровня психологической культуры с уровнем функциональной грамотности учителей дает основание говорить о наибольшей выраженности компонентов функциональной грамотности у учителей с высоким уровнем психологической культуры. Однако у педагогов со средним уровнем психологической культуры находят выражение такие слагаемые функциональной грамотности, как креативное мышление и финансовая грамотность. Резюмируется возможность выстраивать целенаправленную психолого-педагогическую работу, на основе полученных данных, с педагогическим коллективом в направлении развития психологической культуры и функциональной грамотности учителей.

Ключевые слова: психологическая культура; функциональная грамотность педагога; образовательный процесс; компоненты психологической культуры; слагаемые функциональной грамотности.

PSYCHOLOGICAL CULTURE OF TEACHERS AS A CONDITION FOR THEIR FUNCTIONAL LITERACY

The article presents modern approaches to understanding the phenomenon of psychological culture of a modern teacher. The author reveals the structure of psychological culture, its components and formulates the idea of the connection between the psychological culture of a teacher and his or her functional literacy. The article reveals the main directions of studying teacher's functional literacy a as a necessary component of teacher's professional skills. The idea of the connection between teacher's functional literacy and the willingness and ability to form it in a student is emphasized. The empirical part of the article presents the data obtained by the author during a two-year study of psychological culture of teachers in one of the Irkutsk schools and the correlation of these data with their functional literacy. The study discovered that teachers have developed their natural science, mathematical and reading literacy to the greatest extent. The lowest level of development was revealed in terms of global teacher's competences, creative thinking and financial literacy. Correlation of the level of psychological culture with the level of teachers' functional literacy gives grounds to speak about the greatest expression of the components of functional literacy among teachers with a high level of psychological culture. However, teachers with an average level of psychological culture express such components of functional literacy as creative thinking and financial literacy. Based on the obtained data, the article summarizes the possibility of conducting purposeful psychological and pedagogical work with the teaching staff in the direction of developing psychological culture and functional literacy of teachers.

Keywords: psychological culture; teacher's functional literacy; educational process; components of psychological culture; components of functional literacy.

Введение. Профессиональная деятельность педагога может быть рассмотрена в контексте трансляции моделей поведения, образцов коммуникативного взаимодействия, содержательного наполнения. Иными словами, деятельность учителя ориентирована на передачу культуры. А следовательно, учитель ориентирован на социально одобряемые поведенческие интеракции, что приобретает особую значимость в условиях смещения акцента в образовательной парадигме на так называемый функциональный подход.

Психологическая культура учителя, являясь надличностным образованием, вместе с тем, безусловно, имеет индивидуальную выраженность [3; 4]. В нее входит умение учителя понимать и выражать собственные эмоции, регулировать психическое состояние, распознавать мотивы поведения в условиях межличностного взаимодействия, использовать психолого-педагогические способы бесконфликтного поведения и проч. Кроме индивидуального, так называемого, микроуровня, в психологическую культуру педагога входят умения, представленные в плоскости макроуровня: в «субъект-субъектных» отношениях в образовательном пространстве [7]. И здесь речь идет о реализации задач обучения и развития личности ребенка. Содержательное наполнение обучающих и воспитывающих задач в последние годы претерпевает значительные изменения.

А. А. Бодалев раскрывает ряд проявлений психологической культуры, и, преломляя их к деятельности учителя, мы можем говорить о: готовности осознавать свои эмоции и эмоции субъекта, с которым взаимодействует учитель; способности дифференцированно реагировать в соответствии с ситуацией коммуникации и особенностями (возрастными и/или индивидуальными) собеседника; транслировать эмпатийные реакции и проч. [цит. по 12]. Исследования Н. Ю. Певзнер описывают тезис взаимосвязи результативности работе педагога с уровнем сформированности психологической культуры его личности [цит. по 13]. Исследования А. С. Канафиной и Н. В. Кулагиной анализируют связь компонентов психологической культуры педагога с качеством обученности школьников [10]. Интересно исследование И. А. Сладковой, которая на основе теоретического анализа широкого круга источников, определяет компонентный состав психологической культуры педагога [16]. Резюмируя целый ряд исследований, автор описывает структурную организацию психологической культуры как интегральную совокупность взаимовлияющих друг на друга компонентов: когнитивного, включающего в себя все интеллектуальные операции учителя; коммуникативного, предусматривающего корректное использование всех систем коммуникации в диаде «учитель – ученик»; эмоционального, соединяющего в себе эмпатические навыки и эмоциональную устойчивость и регулятивно-

го – представленного навыками саморегуляции и волевыми характеристиками личности [6].

В практике современной школы определяется образовательный подход, вектор которого нацелен не просто на обучение и воспитание школьника, но и на формирование у него новой компетенции – функциональной грамотности.

В границах данного подхода задачей учителя становится формирование функциональной грамотности школьников. Целый ряд исследователей отмечают, что такая профессиональная деятельность педагога возможна исключительно в условиях собственной функциональной грамотности.

Несмотря на то что в правовом поле нет понятия «функциональная грамотность педагога», в исследованиях последнего десятилетия раскрываются вопросы, связанные с развитием функциональной грамотности учителей [8]. В качестве детерминант, лежащих в основе недостаточного уровня ее сформированности, практики обозначают традицию «узкой специализации» педагогов, игнорирование навыков социальной активности учащихся и приоритетное внимание к предметным навыкам и проч. Рост публикаций по обсуждаемой проблеме подчеркивает ее своевременность и актуальность [14, 15, 17].

В работах Э. Ф. Насыровой и Л. В. Петровой описана структурно-функциональная модель развития функциональной грамотности учителя школы [11], в исследовании О. А. Юртаевой функциональная грамотность педагога раскрывается как основа функциональной грамотности [18], определяются место и роль функциональной грамотности учителя в условиях реализации ФГОС ОО [1].

Вслед за А. И. Жилиной будем понимать функциональную грамотность педагога как уровень его образованности в части способности и готовности адаптироваться и функционировать в реальной жизни на основе постоянно приобретаемых и обновляемых компетенций, позволяющих решать широкий круг задач в различных сферах практики (деятельности, отношений) [5]. Отсюда, функциональная грамотность учителя становится определяющим критерием не только в части результативности профессиональной деятельности, но и в процессе непрерывного профессионального развития. А. Н. Кузибецкий предлагает рассматривать функциональную грамотность педагогов как способность учителя реализовывать профессиональную деятельность в границах, определяемых его профессиональным стандартом [9]. Автор предлагает рассматривать два аспекта функциональной грамотности педагога. Один – ценностно-смысловой, предусматривающий готовность и способность учителя содействовать интериоризации школьниками содержания традиционных ценностей. Второй аспект автор обозначает понятием «профессионально-деятельностный» и полагает его как способность педагога реализовывать трудовые функции в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог».

Целью нашего исследования является определение уровня психологической культуры педагогов и соотнесение его со степенью функциональной грамотности.

Методы исследования. Исследование проводилось в течение 2022–2024 гг. на базе одной из образовательных организаций г. Иркутска. В нем приняли участие 86 учителей. Все педагоги, принимавшие участие в исследовании, были проинформированы о его цели и выразили согласие на участие.

Для измерения психологической культуры педагогов и компонентов ее образующих нами использовалась методика «Психологическая культура личности» О. И. Моткова. Функциональная грамотность педагогов оценивалась как совокупность соответствующих компетенций, поэтому диагностический материал был представлен тестовыми заданиями кейсового характера. Оценка компетенций педагогов осуществлялась по шести основным видам функциональной грамотности: глобальные компетенции, естественнонаучная грамотность, креативное мышление, математическая грамотность, финансовая грамотность, читательская грамотность [2].

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты изучения уровня психологической грамотности педагогов дают основания говорить о преобладании средних значений в выборке. Так низкий уровень психологической культуры имеют 17,5 % учителей. Эти педагоги характеризуются достаточностью силы психологических стремлений и дефицитом их осуществления. У 9,5 % учителей был отмечен высокий уровень психологической культуры. Эта группа педагогов имеет гармоничность силы психологических стремлений и их осуществления. И у 73 % учителей выявлен средний уровень психологической культуры.

На следующем этапе исследования мы оценивали функциональную грамотность учителей (табл.).

Таблица

Средние значения функциональной грамотности педагогов, %

	Глобальные компетенции	Естественно научная грамотность	Креативное мышление	Математическая грамотность	Финансовая грамотность	Читательская грамотность
Высокий уровень	11,5	15,5	8	16,5	11,5	14,5
Средний уровень	69	71	63	73	68	70
Низкий уровень	19,5	13,5	29	10,5	20,5	15,5

Как видно из табличных данных, по всем слагаемым функциональной грамотности, предлагаемым к оценке, у педагогов доминирует средний уровень их сформированности. Вместе с тем, есть качественные различия в компонентном составе функциональной грамотности.

Наиболее высоко сформирована математическая и естественнонаучная функциональная грамотность педагогов. Именно по этим компонентам

функциональной грамотности получены наибольшие значения как по среднему уровню сформированности, так и по высокому. Так, в частности, наибольшее количество педагогов демонстрируют высокий уровень математической грамотности – 16,5 % и естественнонаучной – 15,5 %.

Наименьшую сформированность имеет такой компонент функциональной грамотности как креативное мышление – 29 % учителей имеют низкий уровень сформированности. Креативное мышление как компонент функциональной грамотности содержит готовность педагога к выдвижению креативных идей и тезисов, способность их уточнять и совершенствовать, оценивать их потенциальные возможности и риски.

Невысоко сформирована функциональная грамотность и по глобальным компетенциям (низкий уровень у 19,5 %) и финансовой грамотности – 20,5 %. В содержание глобальных компетенций входит способность учителя критически рассматривать и анализировать с разных точек зрения и/или подходов вопросы, связанные с межкультурной компетентностью, конфликтологической компетентностью, готовность учителя организовывать и управлять уважительным, эффективным взаимодействием с другими участниками образовательных отношений. Финансовая же грамотность, как одно из слагаемых функциональной грамотности педагога, содержит знание и понимание финансовых категорий и рисков, готовность к принятию эффективных решений в различных финансовых ситуациях.

Соотнесение уровня психологической культуры личности со сформированностью функциональной грамотности педагогов представлено на рисунке.

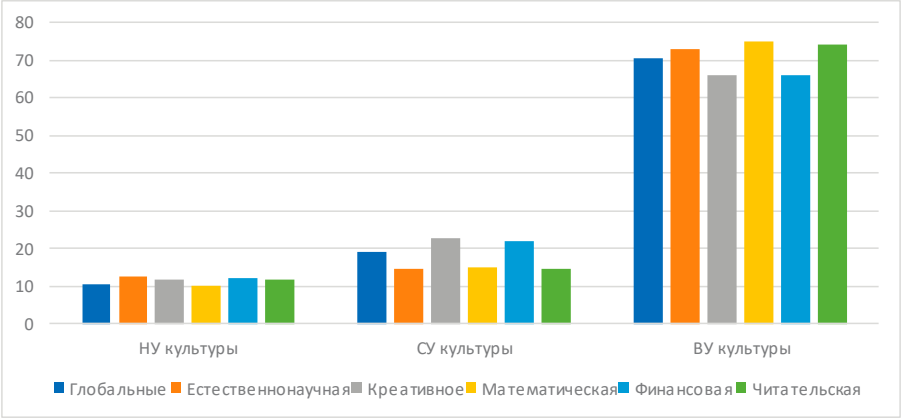


Рис. Соотношение уровня психологической культуры педагогов и компонентов их функциональной грамотности, %

Из представленного рисунка видна наибольшая выраженность слагаемых функциональной грамотности у педагогов с высоким уровнем психологической культуры. Наибольшую выраженность у учителей с высоким уровнем психологической культуры имеет математическая грамотность (75 %) и читательская (74 %). Минимальную выраженность имеют креативное мышление (66 %) и финансовая грамотность (66 %).

Интересны данные, полученные по функциональной грамотности учителей со средним и низким уровнями психологической культуры – они имеют слабые статистические различия. Однако у педагогов со средним уровнем психологической культуры креативное мышление и финансовая грамотность выражены выше, чем все остальные слагаемые функциональной грамотности.

У педагогов с низким уровнем психологической культуры все компоненты функциональной грамотности выражены слабо.

Заключение. Обобщая полученные эмпирические данные, следует заключить, что общий уровень психологической культуры педагогов сформирован на среднем уровне. Учителя характеризуются способностью к конструктивному взаимодействию, к саморегуляции, готовностью к эмпатическому общению.

Вместе с тем под психологической культурой мы понимаем динамическое психолого-педагогическое образование, обеспечивающее учителю эффективное профессиональное и личностное саморазвитие. А это выводит на идею связи психологической культуры с педагогическими компетенциями. Важнейшей среди которых современная образовательная практика полагает функциональную грамотность.

Измерение слагаемых (компонентов) функциональной грамотности педагогов позволяет нам говорить о качественных различиях в уровне их сформированности. Так, в частности, в наибольшей мере у педагогов сформированы естественнонаучная, математическая и читательская грамотность. Наименьший уровень сформированности выявлен по глобальным компетенциям педагога, креативному мышлению и финансовой грамотности.

Соотнесение уровня психологической культуры с уровнем функциональной грамотности учителей дает основания говорить о наибольшей выраженности компонентов функциональной грамотности у учителей с высоким уровнем психологической культуры. Однако у педагогов со средним уровнем психологической культуры находят выражение такие слагаемые функциональной грамотности, как креативное мышление и финансовая грамотность.

Полученные данные позволяют выстраивать адресную работу с педагогическим составом школы в двух направлениях: по развитию психологической культуры и совершенствованию компонентов функциональной грамотности.

Библиографический список

1. Алеева Э. Г. Функциональная грамотность учителя. URL: https://obrazovanie-gid.ru/dokumentaciya/shkola-sovremennogo-uchitelya-funkcionalnaya-gramotnost.html (дата обращения: 10.10.2024).
2. Басюк В. С., Ковалева Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 13–33. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 39249302 (дата обращения: 10.10.2024).
3. Громова Л. А. Функциональная грамотность учителя как условие достижения планируемых результатов общего образования // Журавлевские чтения. Трансформационные процессы в педагогической науке и образовании : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти Журавлева Василия Ивановича. Москва, 11–16 февр. 2022 г. / отв. ред. Н. А. Горлова. М. : Моск. гос. обл. ун-т, 2022. С. 136–141. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?edn = sdertt (дата обращения: 10.10.2024).
4. Демина Л. Д. Психологическая культура личности: проблема становления и развития / Л. Д. Демина, Н. А. Лужбина // Сибирский социологический вестник. 2003. № 1. С. 153–160.
5. Жилина А. И. Функциональная грамотность в непрерывной профессиональной деятельности педагогов // XXVI Царскосельские чтения : материалы Междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, 19–20 апр. 2022 г. Т. 2. СПб. : Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2022. С. 17–21. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn = lvrnsx (дата обращения: 10.10.2024).
6. Исследование компонентов психологической культуры педагогов с разным стажем профессиональной деятельности / Е. Казаева, И. А. Курочкина, А. В. Ахмеров, Н. С. Чхетиани // МНКО. 2021. № 6 (91). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-komponentov-psihologicheskoy-kultury-pedagogov-s-raznym-stazhem-professionalnoy-deyatelnosti (дата обращения: 10.10.2024).
7. Качимская А. Ю. Психологическая культура педагога как фактор эффективности профессиональной деятельности // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тенденции и перспективы развития : материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конфер., посвящ. 110-летию Иркут. пед. ин-та. Иркутск, 17 мая 2019 г. / ИГУ. Иркутск : Иркут, 2019. Ч. 2. С. 444–451. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?edn = lymqhv (дата обращения: 10.10.2024).
8. Кошелев М. Н. Функциональная грамотность педагога / Сборник материалов финального этапа педагогических чтений 2020 года «Функциональная грамотность педагога». Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2020. С. 79–84. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 44328661 (дата обращения: 10.10.2024).
9. Кузибецкий А. Н. Функциональная грамотность педагога: сущность, виды, пути достижения // Функциональная грамотность: вызовы, решения, эффективные практики : материалы XXIII междунар. пед. чтений, посвящ. 80-летию Победы в Сталинградской битве, Году педагога и наставника в РФ и 200-летию К. Д. Ушинского, Волгоград, 12 апр. 2023 г. / науч. ред. А. Н. Кузибецкий, Л. К. Максимов. Волгоград : Волгогр. гос. акад. последиплом. образования, 2023. С. 257–265. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 54078136 (дата обращения: 10.10.2024).
10. Кулагина Н. В., Канафина А. С. Психологическая культура как компонент профессиональной культуры учителя // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № 3. С. 31–35. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?edn = pyotcz (дата обращения: 10.10.2024).
11. Насырова Э. Ф., Петрова Л. В. Функциональная грамотность как одна из необходимых компетенций педагога // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1(98). С. 218–220. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 50377850 (дата обращения: 10.10.2024).
12. Семикин В. В. Психологическая культура и образование // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2002. № 2(3) : Психолого-педагогические науки. С. 26–36. URL: https://rep.herzen.spb.ru/publication/10263 (дата обращения: 10.10.2024).
13. Семикин В. В. Психологическая культура в структуре личности и деятельности педагога// Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2003. Т. 3, № 6. С. 124–132. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 12893441 (дата обращения: 10.10.2024).

14. Скорова Л. В. К проблеме психологической культуры обучающихся как условия формирования универсальных учебных действий // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2014. Т. 10. С. 58–66. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 22860545 (дата обращения: 10.10.2024).
15. Скорова Л. В. Медиакомпетентность в структуре психологической культуры и ее развитие у подростков // Педагог-психолог в современном образовании: личностный потенциал и его развитие : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Иркутск, 2017. С. 70–77. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 30482705 (дата обращения: 10.10.2024).
16. Сладкова И. А. Составляющие компоненты психологической культуры педагогов // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук : материалы XXI междунар. науч.-практ. конф. Москва, 24 дек. 2014 г.. М. : Ин-т стратег. исслед., 2014. С. 284–287. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?edn = tqftih (дата обращения: 10.10.2024).
17. Фатнева Е. А., Белова О. В. Диагностика компетенций педагогов по формированию функциональной грамотности обучающихся: Региональный опыт // Вестник науки. 2021. № 12 (45). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-kompetentsiy-pedagogov-po-formirovaniyu-funktsionalnoy-gramotnosti-obuchayuschihsya-regionalnyy-opyt (дата обращения: 10.10.2024).
18. Юртаева О. А. Функциональная грамотность учителя как основа развития функциональной грамотности ученика. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-gramotnost-uchitelyaosnova-razvitiya-funktsionalnoy-gramotnosti-uchenika/viewer (дата обращения: 10.10.2024).

УДК 159.9

А. Г. Шишева

Доцент кафедры психологии образования и развития личности, кандидат психологических наук, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, anzhela_shisheva@mail.ru

A. G. Shisheva

Associate Professor of the Department of Psychology of Education and Personality Development, Candidate of Psychological Sciences,Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, anzhela_shisheva@mail.ru

ОПРОСНИК «ВОЛЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ» ХОХЛОВА А. А. В ПРАКТИКЕ ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Обобщается опыт практического использования опросника «Волевая организация личности» Хохлова А. А. для диагностической и практической работы с подростками по развитию волевых качеств личности. Опубликованные версии опросника не содержат развернутой интерпретации шкал, и специалисты испытывают затруднения при описании результатов диагностики. Предлагается вариант интерпретации результатов диагностики, основанный на опыте многолетнего использования опросника в практике работы с подростками и их родителями. Даются практические рекомендации родителям по развитию волевых качеств личности у подростков, которые опираются на идеи и методы когнитивно-поведенческого направления в практике психологической работы.

Ключевые слова: волевые качества личности; подростковый возраст; когнитивно-поведенческая психология.

A. A. KHOKHLOV'S QUESTIONNAIRE «VOLITIONAL ORGANIZATION OF PERSONALITY» IN DIAGNOSTICS AND DEVELOPMENT OF VOLITIONAL PERSONALITY TRAITS IN ADOLESCENTS

The article presents the experience of practical use of the questionnaire "Volitional organization of personality" by A. A. Khokhlov for diagnostics and practical work with adolescents on the development of volitional qualities of personality. Due to the fact that the published versions of the questionnaire do not contain a detailed interpretation of the scales and specialists have difficulty describing the diagnostic results, the author of the article suggests an interpretation based on the experience of many years of using the questionnaire in the practice of working with adolescents and their parents. Practical recommendations to parents on the development of volitional personality traits in adolescents are based on the ideas and methods of cognitive behavioral direction in psychological work.

Keywords: volitional personality traits; adolescence; cognitive behavioral psychology.

Волевая регуляция личности представляет собой сложное психологическое явление. В данной статье в представлениях о месте и значении воли в организации «личности как живого организма» мы поддерживаем идеи выдающегося ученого, психолога Басова М. Я., заложившего основы современной психологической школы, разработчика экспериментального изучения психических функций (волевых, в частности) и целостной личности, о том, что «воля и личность суть два понятия, связанные друг с другом неразрывными узами» [1, с. 219]. По мнению Басова М. Я., воля как свойство личности одно из самых молодых достижений психики человека, «воля со-

здается самой личностью в большей мере, чем все другие силы ей присущие. И воля венчает нашу личность, как последняя грань в развитии сущего» [1, с. 221].

В современной психологии можно условно выделить два противоположных по смыслу представления о воле. С одной стороны, воля понимается как сущностная сила человеческой души, проявление свободы человека в выборе цели и направления активности. Эта позиция распространена в психосинтезе, экзистенциальных концепциях и разделяется представителями интегративного подхода в описании целостности организации личности. С другой стороны, воля понимается как сила концентрации внимания, активность, проявляющаяся в способности мобилизоваться для преодоления внешних или внутренних препятствий. Это разделение условно потому, что воля – многогранное и сложное психологическое явление, проявляющее себя на всех уровнях организации психики, и обе линии представлений о воле дополняют друг друга.

Как было отмечено выше, воля – «молодое» образование, уязвимая и во многом подверженная разнообразным влияниям способность. И если говорить о предпосылках воли и необходимых условиях для ее формирования, то в первую очередь необходимо упомянуть о безусловной важности полноценного формирования психофизиологических основ произвольной активности и саморегуляции человека на первых этапах онтогенеза. Однако, если речь идет о волевых качествах личности, то большее значение уже приобретают воспитательная практика и возможности развития личности в подростковом и юношеском возрасте. Волевая регуляция и саморегуляция развиваются продолжительное время на основе взаимодействия человека со значимым окружением и жизненными обстоятельствами, задающими определенные требования к его личностным возможностям.

В психологической науке и психолого-педагогической практике актуален запрос на методы диагностики и развития волевых качеств личности. Актуальность этой темы не снижается в связи с высоким значением развития волевых качеств для полноценной жизни и самореализации современного человека.

И здесь мы хотим обратить внимание коллег на опросник «Волевая организация личности» (ВОЛ), разработанный А. А. Хохловым в 90-е гг. 20 в. [5, с. 34]. Методика состоит из 56 пунктов, с которыми респондент может согласиться или не согласиться в большей или меньшей мере. Содержательно вопросы ориентированы на обучающихся: школьников среднего и старшего звена, студентов.

Психометрические характеристики методики сложно оценить без проведения специальных математических процедур. Развернутая интерпретация шкал в открытых источниках, к сожалению, не приводится. Даже студенты психологических специальностей испытывают трудности с содержательной интерпретацией полученных результатов.

Однако отличительной чертой методики А. А. Хохлова, в сравнении с другими методиками, оценивающими развитие воли через личностные качества, является логичность и стройность описания этих качеств в такой последовательности, в которой легко объяснить, проиллюстрировать подросткам и их родителям как развивается или разворачивается волевая активность личности, как в каждом отдельном волевом действии, так и в возрастном аспекте формирования соответствующих личностных качеств. В данной статье мы преследуем **цель:** описать психологическое содержание шкал для более развернутой интерпретации результатов диагностики с помощью ВОЛ, опираясь на свой многолетний опыт работы с этой методикой в образовательных учреждениях и в практике психологического консультирования подростков и их родителей.

Шкалы опросника по порядку: Ценностно-смысловая организация, Организация деятельности, Решительность, Настойчивость, Самообладание, Самостоятельность. Интегральная шкала «Волевая организация личности» позволяет оценить общий уровень развития волевых качеств. Методика включает в себя контрольную шкалу «лжи», что позволяет оценить степень искренности респондента и степень достоверности полученных данных. В варианте автоматизированной обработки методика есть в свободном доступе в сети Интернет, время тестирования онлайн занимает примерно 10 минут.

Каждое качество в этой последовательности создает условие для возникновения следующего. А несформированность каждого/любого из качеств, может прерывать волевую активность и сделать невозможным достижение цели. Таким образом, применение методики позволяет диагностировать сформированность или несформированность компонентов волевой организации; увидеть «сильные» стороны волевой организации личности и понять причины отсутствия результатов, определяя «зоны роста» для дальнейшей психологической работы. Рассмотрим подробнее компоненты волевой организации личности по А. А. Хохлову.

Итак, **первая шкала: «Ценностно-смысловая организация деятельности»**. Это внутренняя деятельность целеполагания, связанная с переживанием значимости желаемого результата, опирающаяся на субъективные смыслы и ценности личности. Внутренняя деятельность определения или постановки «цели – результата» для дальнейшего, организованного этой целью, волевого действия. Цель становится «рычагом» целенаправленной активности, организует внутренние и внешние действия в направлении достижения «цели – результата». «Воля личности – это сила преобразующая мир, это начало, организующее нашу жизнь» [1, с. 217].

Если нет индивидуально-значимой цели, подкрепленной ценностями и личными смыслами, целенаправленная активность не разворачивается. Подросток испытывает большие трудности с концентрацией активности и выбором ее направления. Дальнейшее волевое поведение не актуализируется так как не имеет смысла, нет предвкушения результата, нет мотивации достижения и преодоления [4, с. 217].

Целеполагание – это особый навык личности, который можно развивать. Вначале своего развития он опирается на желание, на способность чувствовать и понимать свои потребности и переводить их в образ желаемого результата. Над формированием этого навыка стоит потрудиться, если он не сформирован. И если подросток «ничего не хочет» или цели не были прожиты им как желаемые, образно можно сказать, что эти цели не получили энергии для их воплощения в жизнь и быстро «затухают». Родителям следует позаботиться не только о внешней «взрослой» логике договоренностей, связанных с целенаправленной активностью подростка, но и о том, чтобы эти договоренности были связаны с проживаемыми желаниями, потребностями подростка, его субъективными ценностями и смыслами, которые можно реализовать, сформировав образ цели и достигнув ее. Инициатива (движимая желанием) и мотивация (субъективная ценность цели-результата) позволяют перейти личности на следующий этап волевого поведения. «<…> наши чувствования, гнездящиеся порой в самых глубинных слоях нашего существа и освещающие самые сокровенные тайники его, <…> овладевают нами, хотим мы того или нет, наша воля всегда как будто раскрывает нашу подлинную природу» [1, с. 217]. Если человек чего-то по-настоящему хочет, он запускает целую систему внутренних действий, позволяющих достичь результата. Эта система, пусть и схематично, отражена в последующих шкалах опросника.

Вторая шкала опросника: «Организация деятельности», подразумевает планирование действий для достижения «цели-результата» и отражает степень сформированности представлений, во-первых, о том, что желаемое не всегда может быть достигнуто порывом или рывком и часто предполагает систему этапов и направленных действий, и, во-вторых, эти этапы и действия содержательно могут различаться, но должны быть подчинены «цели-результату».

В психологическую работу здесь разумно ввести критерии достижения цели, каждый из критериев может выступать самостоятельной вспомогательной целью. По каждой вспомогательной цели могут быть сформулированы желаемые результаты, и определены «шаги» к их достижению. Иногда, если достижение цели требует длительного времени, переход от этапа к этапу может быть «вызовом» для устойчивости намерения. В современной практической когнитивно-поведенческой психологии разработаны инструменты, помогающие планомерно «шагать»: хорошо запланировать ежедневные (еженедельные) занятия и перевести их в так называемые «рутины», а отслеживать свои «шаги» и динамику продвижения помогают «планинги», «трекеры», практики соотнесения «затрат» и «ресурсов» с «колесом баланса». Все эти инструменты создаются и используются по определенным правилам, снижающим риск срыва запланированных действий [2].

Также на этом этапе происходит привлечение необходимых для достижения цели «человеческих ресурсов»: заключаются договоренности с другими людьми, привлекаются помощники, или происходит отказ от каких-то контактов и видов деятельности, распределяется «власть и ответ-

ственность» участников и заинтересованного в достижении цели лица. Здесь развиваются и навыки управления временем, оценки ресурсов, организации пространства для более продуктивной работы и т. п.

В первой и во второй шкалах опросника, т. е. в контексте деятельности целеполагания и организации (планирования) достижения цели, воля выступает скорее как свобода в выборе направления активности. Сила намеренья черпается из потребностей, интересов, субъективно значимых и переживаемых ценностей и смыслов. В последующих шкалах воля приобретает те качества, которые традиционно ассоциируются с волевым усилием и преодолением.

Следующим компонентом волевой организации становится волевое действие. **Третья шкала: «Решительность».** Уже сформирована значимая, волнующая цель, спланированы и организованы этапы и действия для ее достижения. Но есть препятствие: «зона комфорта», привычная адаптация, достигнутый гомеостаз, который будет потревожен и может быть разрушен новыми действиями, что может вызвать стресс, напряжение, сопротивление [3]. И здесь в полную силу могут заработать психологические защиты и коппинг-стратегии, направленные на обесценивание цели, может происходить соматизация напряжения [2]. Однако, если подростку удается сделать решительный шаг вперед, в направлении цели, начать движение, преодолевая инерцию гомеостаза, в силу вступит аллостаз [3] и, продолжив волевое действие, человек может явно ощутить прилив энергии и прирост ощущения самоуважения.

На данном этапе очень важно, чтобы взрослые не обесценили значимость этого шага и полученный результат. Да, иногда достижение этого этапа очень скромное, и подросток ждет, на первый взгляд, незаслуженного признания. Однако часто величина этого решительного шага во внутренней реальности просто огромна. Это новое качество, которое было приобретено в обмен на большие внутренние усилия. Важно поддержать и признать, важно «подкрепить» [2] в лучших традициях поведенческой психологии, весьма эффективной в вопросах формирования новых поведенческих привычек.

Решительность на первых этапах развития является волевым усилием, которое постепенно осваивается, становится навыком, а затем и качеством характера личности.

Если не хватило решительности начать движение, волевое действие прерывается, цель не будет достигнута. Если решительный шаг вперед не сделан, следует поискать ошибку на предыдущих ступеньках волевой организации. Возможно, сила потребности или «цель-рычаг» оказались не такими мотивирующими, или деятельность организована недостаточно ффективно, не были предусмотрены необходимые ресурсы, запланировано слишком большое количество действий, направлений и т. п. . Можно пересмотреть основную и вспомогательные цели, критерии успеха, конкретные действия, искать более эффективные решения, делать «рутины» более мелкими и менее эмоционально затратными [2] и снова, собравшись с силами, пробовать преодолеть внутреннюю инерцию.

Четвертая шкала; «Настойчивость». Далее, по мере разворачивания волевого действия, когда человек решился начать движение и продолжает его, время от времени он будет встречаться с внешними и внутренними препятствиями. Это могут быть события, отвлекающие или нарушающие обычный режим, а также отсутствие поддержки, критика, нарушение договоренностей, изменение самочувствия, лень, стресс, разочарование, утомление, срыв и т. п. Здесь вступает в силу необходимость проявление такого волевого качества, как настойчивость. Это качество проявляется в способности сопротивляться внешним и внутренним помехам и соблазнам, и удерживать главную линию – достижение значимой цели. Чаще всего на этом этапе подростку или молодому человеку нужно помочь научиться снижать значимость [2] некоторых отклонений от основной линии под влиянием внутренних или внешних помех и восстанавливать направление движения к цели.

Пятая шкала: «Самообладание». Если в какой-то момент не удалось эффективно сопротивляться каким-то помехам, и случился «сбой» (стресс): разрушились планы, случилась неудача, срыв, что-то упущено, появляется большой соблазн все обесценить (и цель, и свой прогресс) и бросить. Именно здесь важно проявить и развивать самообладание: сохранить самоуважение, восстановить мотивацию и продолжать действие. Это способность сопротивляться инерции переживания неудачи с последующим обесцениванием и разочарованием, не поддаваться внутренним соблазнам: «принять свою слабость», «снизить планку», смириться с тем, что «я безвольный человек», сохранить ощущение ценности своих усилий и продолжать.

Еще один важный момент: в случае «срыва» если можно не начинать сначала, а продолжить, лучше – продолжать [2]. Иногда взрослым кажется, что если заставить «переделывать», все «начинать сначала», то подросток поймет ценность потерянного и впредь будет предусмотрительнее. Однако чаще требование «полностью переделать» или «начать сначала» в некотором смысле травмирует волевую структуру, ранит сферу желаний и веру в свои способности, разочаровывает во взрослых, наносит болезненную обиду, поскольку стирает все достижения, всю потраченную энергию, время и накопленный опыт волевой саморегуляции [4]. Это несправедливо и очень больно в душевном плане. После такого «провала» подростку очень сложно восстановиться, пересобраться и продолжить движение к цели. Он скорее предпочтет инерцию, потому что ему понадобится больше времени на восстановление энергетических, личностных и экзистенциальных ресурсов [3].

Шестая шкала: «Самостоятельность». Приобретая опыт самообладания, человек приближается к пониманию своих личностных особенностей: как работает сила желания, что он способен и умеет делать для того что бы организовать свою деятельность, как решиться начать движение к цели, какие препятствия он преодолевает легко, а какие вызывают сложности, как он переживает неудачи и что помогает ему восстановить силы. Так, через опыт прохождения предыдущих этапов волевого действия, человек лучше пони-

мает себя и расширяет возможности саморегуляции [2]. На основе предыдущего опыта он приобретает навыки самостоятельного выбора целей и способов их достижения.

Интегральная шкала «Волевая организация личности» отражает меру развития общей способности к воплощению своих замыслов и достижению результата. Однако оценка отдельных шкал дает важную информацию о возможных причинах отсутствия успехов в значимых видах деятельности.

Во взаимосвязи друг с другом, в поэтапном развитии волевого действия, отдельные волевые качества личности приобретают позитивную природу. А отдельно друг от друга, не будучи организованы, с одной стороны – целью, ценностями, а с другой стороны – самостоятельностью и ответственностью, они могут проявлять себя в негативном ключе: так ценностно-смысловая организация деятельности теряет свою внутреннюю динамику и превращается в безинициативность и конформность; решительность воплощается в инфантилизме и склонности к риску; настойчивость становится упрямством; самообладание может превратиться в какую-либо из форм аутоагрессивного или агрессивного поведения; самостоятельность превращается в самонадеянность.

Таким образом, мы уверены, если использовать логику А. А. Хохлова в представлении данных диагностики ВОЛ, наполняя интерпретацию материалом значимым для понимания логики развития волевых качеств личности, методику можно использовать необыкновенно продуктивно в контексте практической работы по развитию волевых качеств у подростков. В перспективе планируется разработка рабочих тетрадей для подростков и их родителей, содержащих упражнения и рекомендации по развитию волевых качеств личности в логике когнитивно-поведенческого подхода к практике психологической работы.

Методика может эффективно использоваться педагогом-психологом при организации и проведении занятий с подростками. Также мы видим ее полезность в работе психолога-консультанта с детско-родительскими отношениями: как в консультировании подростков, так и в контексте поиска родителями эффективной воспитательной тактики.

Библиографический список

1. Басов М. Я. Личность и профессия. Воля как предмет функциональной психологии. СПб. : Питер, 2020. 224 с.
2. Когнитивно-поведенческая психотерапия в работе с детьми, подростками и их родителями // Детская психиатрия, психотерапия и медицинская психология. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. Э. Г. Эйдемиллера, М. Ю. Городновой, А. Э. Тарабанова. СПб. : Питер, 2022. 720 с.
3. Сапольски Р. Психология стресса. СПб. : Питер, 2015. 480 с.
4. Симонов П. В. Мотивированный мозг: высшая нервная деятельность и естественно-научные основы общей психологии. СПб. : Питер, 2023. 288 с.
5. Твоя профессиональная карьера : учеб. для 8–11-х классов общеобразоват. учреждений / под ред. С. Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной. М. : Просвещение, 2024. 191 с.



НАПРАВЛЕНИЕ

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

УДК 371.388.6

Д. Е. Алякринский

Аспирант, Красноярский государственный педагогический университет, г. Красноярск, dima.alyakrinskiy.99@mail.ru

D. E. Alyakrinskiy

Postgraduate, Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, dima. alyakrinskiy.99@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматриваются проблемы формирования исследовательской компетенции у девятиклассников во внеурочной деятельности. Формирование исследовательской компетенции у старшеклассников является ключевым элементом в процессе их профессионального выбора, что актуально в контексте реализации государственных и региональных образовательных проектов, а также стандартов базового общего образования. Анализируются элементы исследовательской компетенции у учащихся основной школы, включая мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты, а также представлены критерии и методы их оценки. Создание оптимальных организационно-педагогических условий для развития исследовательской компетенции происходит через структурирование учебно-исследовательской работы в школе и осуществление исследовательских задач на уроках. Также подчеркивается важность внеурочной деятельности в процессе формирования исследовательской компетенции у учеников девятого класса. Предлагается концепция разработки и внедрения программы внеурочной деятельности, которая будет соответствовать необходимым организационно-педагогическим условиям для развития ключевых компонентов исследовательской компетенции.

Ключевые слова: исследовательская компетенция; профессиональное самоопределение; внеурочная деятельность; учебно-исследовательская деятельность; девятиклассники.

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF NINTH-GRADE STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

The article examines the problems of formation of research competence of ninth-grade students in extracurricular activities. The formation of research competence of high school students is a key element in their career choice, which is relevant in the context of the implementation of state and regional educational projects, as well as the standards of basic general education. The author analyses the elements of research competence of secondary school students, including motivational, cognitive, activity, reflective and evaluative components, and presents the criteria and methods of their assessment. Creating of optimal organisational and pedagogical conditions for developing research competence is possible through the structuring of teaching and research work at school and implementation of research tasks at lessons. The importance of extracurricular activities in the process of developing research competence of ninth-grade students is also emphasised. Finally, the author proposes the concept of developing and implementing an extracurricular activity programme, which will meet the necessary organisational and pedagogical conditions organisational and pedagogical conditions for the development of key components of research competence.

Keywords: research competence; professional self-determination; extracurricular activities; educational and research activity; ninth-grade students.

Согласно Указу Президента РФ № 231, 2022–2031 гг. в России объявлены десятилетием науки и технологий, в ходе которого необходимо обеспечить технологический суверенитет России. Одной из приоритетных задач данного направления является создание возможности и условий для выявления и воспитания талантливой молодежи, которая сможет построить успеш-

ную карьеру в области науки, технологий и технологического предпринимательства, обеспечив при этом сохранение и развитие интеллектуального потенциала науки, повышение престижа профессии ученого. Реализация данной задачи должна начинаться в профориентационной работе основной школы, которая, в свою очередь, требует подготовки педагогов в части эффективной организации профориентации в разных форматах с применением современных образовательных технологий как в урочное, так и во внеурочное время.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования ориентирует каждого педагога на включение проектно-исследовательской деятельности как основы формирования предметных и метапредметных результатов в программах учебных предметов. А также, актуализацию способов формирования универсальных учебных действий (УУД) и соответствующих им компетенций, которые наряду с систематическими знаниями являются ключевым звеном основного общего образования. Одним из примеров метапредметной компетенции можно считать исследовательскую компетенцию. Она формируется в процессе познания обучающимися окружающего мира [6, с. 120]. Традиционно, организационно-педагогические условия для формирования исследовательской компетенции создаются в рамках организации учебно-исследовательской деятельности в школе [5, с. 126], а также в ходе решения заданий исследовательского типа на уроках [3, с. 40].

Одним из способов наблюдать уровень сформированности исследовательских умений учеников, является текст учебно-исследовательской работы и доклад, которые представляются на конкурсах. Создание организационно-педагогических условий в образовательных организациях для сопровождения высокомотивированных обучающихся, которые занимаются исследованиями, поддерживается муниципальной системой выявления и развития выдающихся способностей и талантов обучающихся в городе Красноярске [4]. Этот подход помогает учителям и учащимся постепенно ставить перед собой сложные цели и задачи, развивать проектное мышление в отношении своего будущего, а также совершенствовать другие важные навыки и умения. Необходимо выявлять организационно-педагогические условия, способствующие результативному формированию исследовательской компетенции в основной школе. А так как именно в 9 классе ведущая деятельность обучающихся меняется с интимно-личностного общения на учебно-профессиональную деятельность, сформированность исследовательских умений у девятиклассников предоставляют широкий круг возможностей в профессиональном самоопределении обучающихся.

Понятие «исследовательская компетенция» является ключевым в работах таких авторов, как А. В. Хуторский, И. А. Зимняя, В. А. Адольф и др. В процессе изучения психолого-педагогической литературы стало очевидно, что у данного термина отсутствует общепринятое определение.

В своем автореферате под названием «Формирование исследовательской компетенции обучающихся педагогического колледжа» Л. А. Черняева представляет уточненное определение исследовательской компетенции. Исследовательская компетенция – это совокупность личностно-осмысленных исследовательских знаний, умений, навыков, опыта деятельности, ценностных ориентаций, поведенческих моделей, которые могут сформироваться в процессе исследовательской деятельности [9]. Данное определение, по нашему мнению, наиболее точно описывает понятие исследовательская компетенция.

Стоит отметить, что понятие исследовательская компетенция тесно связано с самим процессом исследовательской работы. С одной стороны, компоненты исследовательской компетенции формируются в процессе активного занятия данной исследовательской деятельностью [9]. С другой стороны, исследовательская компетенция развиваются и усовершенствуются в процессе самой деятельности [8, с. 2]. Следовательно, вовлечение обучающихся в исследовательскую работу является важным организационно-педагогическим условием для развития исследовательских навыков и компетенции. Федеральный государственный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) определяет цели обучения через развитие индивидуальных качеств учеников, включая умение применять методы научного познания окружающего мира, знания о котором приобретаются в процессе учебно-исследовательской, проектной и информационно-поисковой работы.

Определяя учебно-исследовательскую деятельность (УИД) как основу, мы придерживаемся определения, предложенного Ю. Г. Юдиной: «деятельность, направленная на решение учебно-исследовательских задач как система учебно-исследовательских действий, соответствующих научным методам и позволяющих учащимся осознанно изучать учебный материал основной школы» [10, с. 47]. Это означает, что при организации учебно-исследовательской работы с учащимися необходимо стимулировать их рефлексию, проводить анализ и самоанализ. Только в этом случае можно говорить о формировании исследовательской компетенции.

В своем определении учебно-исследовательской работы Ю. Г. Юдина указывает на то, что она воспроизводит научные исследования ученых по этапам решения научной задачи. В то же время, исследовательская работа должна быть понятна и интересна для учащихся, чтобы они могли самостоятельно анализировать полученные данные [1, с. 10]. Структура учебно-исследовательской работы школьников повторяет структуру научных исследований, которые являются основным занятием для ученых. Целью учащегося в ходе исследования является не только освоение новых знаний-фактов, но и овладение методами их обработки.

В рамках исследования нами были использованы компоненты исследовательской компетенции, выделенные Э. Ф. Зеером [2]: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Рассмотрим каждый из этих компонентов более подробно.

Мотивационный компонент исследовательской компетенции помогает понять, почему мы занимаемся развитием своих навыков, создает условия для внутреннего стремления к учебной и исследовательской деятельности и формирует разнообразные типы мотивации, которые помогают будущим специалистам проводить исследования в своей профессиональной области. Ключевым элементом мотивации является активное стремление к познанию, способность к самостоятельному обучению, умение принимать решения и оценивать свои действия.

Когнитивный аспект исследовательской компетенции включает в себя набор знаний, которые учащиеся усваивают для успешного проведения исследовательской работы. Среди всех знаний можно выделить основные, включающие теоретические знания и методы исследования в научной и профессиональной сфере. Важным элементом когнитивного компонента являются развитые логическое и творческое мышление у учащихся. Этот аспект включает в себя базовые знания, уровень интеллекта, понимание сути и методов исследовательской деятельности.

Действенный аспект исследовательской компетенции определяется обобщенными способами исследовательской работы в учебной и профессиональной среде. Основу составляют исследовательские навыки, включающие умения ориентироваться в выбранной области исследования, выявлять и формулировать проблему, ставить цели и планировать сбор и интерпретацию данных в процессе исследования. Действенный аспект включает в себя умение видеть проблему, формулировать вопросы, выдвигать гипотезы, планировать исследование, анализировать и интерпретировать результаты.

Рефлексивный аспект исследовательской компетенции представляет собой психологический механизм, который помогает обучающемуся оценивать свою учебную деятельность. Он включает в себя самонаблюдение, самоанализ и оценку достигнутых результатов по отношению к поставленным целям. Рефлексия позволяет обучающемуся получить объективное представление о своей деятельности и выявить причины возможных проблем, что способствует улучшению его обучения.

Сформированность данных компонентов в их единстве и взаимосвязи показывает уровень сформированности исследовательской компетенции у конкретного обучающегося.

В ходе изучения литературных источников и обобщения педагогического опыта нами выделены следующие организационно-педагогические, способствующие эффективному формированию исследовательской компетенции обучающихся 9-х классов во внеурочной деятельности:

– обучающиеся включены в постановку учебно-исследовательской задачи и выдвижение гипотезы совместно с ученым-исследователем, роль которого трансляция и утверждение не только этических норм поведения исследователя, но и норм научного исследования. Его задача – помочь учащимся поставить учебно-исследовательскую задачу, определить цели и за-

дачи исследования, разработать план работы, помочь собрать и проанализировать полученные данные, а также оформить результаты исследования в соответствии с требованиями научного сообщества. Он также должен уметь поддерживать мотивацию и интерес учащихся к исследованию, помогать им преодолевать трудности и достигать поставленных целей.

– взаимодействие между участниками курса организовано в малых группах, ведь при совместном изучении и обсуждении материала в небольших группах ученикам предоставляется возможность делиться пониманием учебного материала между собой. Это способствует лучшему усвоению информации и переводу ее из эмпирического опыта в теоретические знания. Взаимодействие со сверстниками позволяет развивать критическое мышление, умение аргументировать свою позицию и обогащать знания. Коллективная работа способствует более эффективному формированию системы знаний, так как ученики могут взаимодействовать друг с другом относительно автономно от прямого участия взрослого;

– качество исследовательских работ, написанных обучающимися по программе, должны соответствовать требованиям и критериям оценивания учебно-исследовательских работ школьников на конкурсах регионального или всероссийского уровней. Верно оформленные работы, участие и призовые места на высокорейтинговых конкурсах являются показателем сформированности деятельностного компонента исследовательской компетенции.

Именно эти организационно-педагогические условия легли в основу программы курса внеурочной деятельности для девятых классов. Данная программа направлена на помощь учащимся в освоении логики научного познания и формировании представлений о результатах исследовательской работы. В процессе работы с программой учащиеся сталкиваются с ограниченностью своих знаний и чувствуют неудовлетворенность объемом информации. Это стимулирует их к построению системы знаний, выбору правильных понятий и представлений для решения проблем. Программа включает в себя 34 занятия, относящихся к шести разделам, пять из которых совпадают со структурными этапами учебно-исследовательской деятельности [1]. Программа курса состоит из 5 разделов. Занятия программы согласованы с содержанием компонентов исследовательской компетенции. После завершения каждого раздела участники курса оформляют часть текста исследовательской работы. Основным методическим средством при реализации программы является дневник исследователя, в котором участники курса отмечают наиболее значимые моменты как для исследования, так и для формирования исследовательской компетенции в целом.

Таким образом, формирование исследовательской компетенции у обучающихся девятых классов является одним из актуальных направлений в современной педагогике. Отдельные компоненты исследовательской компетенции (мотивационный, деятельностный, когнитивный и рефлексивно-оценочный), как и исследовательская компетенция в целом могут быть

сформированы в процессе учебно-исследовательской деятельности, которая может осуществлять как в урочное, так и во внеурочное время. Внеурочная деятельность играет важную роль в развитии исследовательской компетенции учащихся благодаря сотрудничеству между учащимися и педагогом. Она предоставляет обучающимся возможность выбора направления деятельности, а за счет разнообразия содержания и форм организации позволяет организовать деятельность, направленную на формирование исследовательской компетенции через организацию авторской программы курса, которая будет опираться на выделенные организационно-педагогические условия и включения в план работы образовательного учреждения. Сформированность исследовательских умений и опыт собственной исследовательской деятельности позволит выпускникам основной школы выбирать направление собственной образовательной и профессиональной траектории в области науки и технологий.

Библиографический список

1. Баженова К. А., Аронов А. М. Организация учебно-исследовательской деятельности школьников / под ред. А. С. Обухова. М. : Национальный книжный центр, 2016. С. 128.
2. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. С. 216.
3. Леонтович А. В. Модель становления субъекта собственной деятельности учащихся в общеобразовательной школе // Мир психологии. 2024. № 1(116). С. 38–56.
4. Модель муниципальной системы выявления и развития выдающихся способностей и талантов обучающихся в городе Красноярске // Главное управление образования администрации города Красноярска : офиц. сайт. 2021. URL: https://krasobr.admkrsk.ru/ (дата обращения: 15.11.2023).
5. Немирович Е. М. Внеурочная деятельность по физике как одно из средств формирования исследовательской компетенции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 2. С. 125–132.
6. Немирович Е. М. Использование метапредметных умений на внеурочных занятиях по физике для развития исследовательской компетенции // Педагогическое образование и наука. 2018. № 6. С. 119–121.
7. Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий : указ Президента РФ от 25.04.2022 № 231 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://pravo.gov.ru/ (дата обращения: 15.05.2024).
8. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Вестник Института образования человека. 2011. № 1. С. 3.
9. Черняева Л. А. Формирование исследовательской компетенции студентов педагогического колледжа : автореф. дис. … кандидат пед. наук. Новокузнецк, 2011. С. 25.
10. Юдина Ю. Г. Педагогическое обеспечение становления индивидуальных образовательных траекторий учащихся 5–7 классов : 13.00.01 : дис. … кандидат пед. наук. Красноярск, 2005. 247 с.

УДК 371

Е. А. Богданова
Педагог дополнительного образования, Средняя общеобразовательная школа № 23 г. Иркутска, г. Иркутск, vip.felicita@mail.ru

E. A. Bogdanova
Additional education teacher, School N 23 of Irkutsk, Irkutsk, vip.felicita@mail.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СВЕТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Н. Е. ЩУРКОВОЙ

Статья посвящена анализу воспитательных возможностей и освещению практики реализации воспитания в детском хореографическом коллективе, основываясь на культурологической концепции технологии воспитания Н. Е. Щурковой.
Ключевые слова: технология; воспитание; школьники; хореография.

EDUCATIONAL PROSPECTS OF CHOREOGRAPHIC ACTIVITIES IN LIGHT OF N. E. SHCHURKOVA'S CULTURALOGICAL CONCEPT

The article is devoted to the analysis of educational prospects and describing the practice of moral education in a children's choreographic group, based on the culturalogical concept of education technology by N. E. Shchurkova.
Keywords: technology; upbringing; schoolchildren; choreography.

Проблема нравственного воспитания особенно актуальна в настоящее время, когда рушатся духовные устои, наблюдается отсутствие четких позитивных жизненных ориентиров подрастающего поколения, происходит ухудшение нравственное-этического статуса в обществе.

Федеральный закон «Об образовании» (№ 273-ФЗ) определяет воспитание как деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей.

В Федеральном государственном стандарте третьего поколения указано, что необходимо «объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей» [4, с. 34]. Федеральный Государственный Стандарт определяет основные направления воспитания, среди которых на первом месте духовно – нравственное воспитание.

Цель статьи – проанализировать воспитательные возможности детского хореографического коллектива в свете культурологической концепции Н. Е. Щурковой.

Н. Е. Щуркова выявила потребность «создать в ребенке безошибочное сознание, дать ему такие факты, из которых он мог бы вывести руководящие принципы своего поведения» [6, с. 4].

Именно хореографический творческий детский коллектив располагает такими возможностями, так как это особая атмосфера взаимодействия, свой микроклимат общения и самореализации. Выдающийся хореограф Д. Зайфферт, касаясь возможности духовно-нравственного развития методами хореографии писал: «Физическое развитие будущего танцовщика, за которое мы отвечаем, включает также духовные, нравственные и художественные компоненты. Педагогическое действие, таким образом, приводит учащегося в физическое и духовное движение, является толчком к его непрерывному развитию» [2, с. 67].

Доктором педагогических наук, профессором Надеждой Егоровной Щурковой разработана и предложена концепция воспитания «Формирование образа жизни, достойной Человека», положения которой отражены в следующих трудах педагога – монографиях и пособиях: «Образ жизни, достойной человека и его формирование у школьника», «Воспитание: новый взгляд с позиции культуры», «Педагогическая технология», · «Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии», «Программа воспитания школьника», «Жизнь и воспитание», «Стратегия воспитания: человек в пространстве и ценностей гуманистической культуры», «Система достойного воспитания» и др.

Цель воспитания Н. Е Щуркова видит в личности, способной строить свою жизнь, достойную Человека. А объект приложения сил воспитателя, не воспитуемый, а его образ жизни, наполненный культурой, творчеством, разумом.

Развивая свою концепцию в рамках культурологического подхода, в своем труде «Воспитание: новый взгляд с позиции культуры» Н. Е. Щуркова отмечает, что воспитание присутствует там, и только там, где присутствуют отношения к жизни и ценностям человеческой жизни, культуре, творчеству. Эти отношения придают факту существования человека определённый смысл, окрашивают личностным смыслом содержание его жизни. Не ориентируясь специально на формирование социально значимых качеств личности, педагог развивает их в процессе создания отношений.

Н. Е. Щуркова пишет: «культурологическое основание выявляет понимание воспитания как восхождение ребенка в контекст культуры вместе с педагогом» [10, с. 96], т. е. автор рассматривает процесс воспитания как «восхождение», развитие, но не формирование, которое исследователь считает неприемлемым понятием.

Уже в самом определении воспитания Н. Е. Щурковой исключена «формирующая», «воздействующая» позиция воспитателя. За ним не признается права воздействовать и тем более формовать ученика. Роль воспитателя, педагога в этом процессе Н. Е Щурковой рассматривается как «легкое прикосновение» к личности воспитуемого. Формируется образ жизни, создаются условия для восхождения ребенка к культуре. И главное из этих условий – учитель-воспитатель как «предъявитель культуры». В этом опре-

делении воспитания заложен принцип субъектности, ориентирующий всех субъектов воспитательного процесса на свободный выбор нравственной позиции, на ответственность за этот выбор, на сознательность и творчество.

Рассмотрим концепцию более подробно и определим, каким именно Н. Е. Щуркова видит процесс воспитания школьников. В монографии «Образ жизни, достойной Человека», «образ жизни» был определён как «новообразование человека, уже прожившего какой-то период жизни, имеющего некоторый ряд воспринимаемых объектов, событий, ситуаций, явлений; человека, способного обобщить этот ряд, создать некоторую иерархическую структуру разнообразных проявлений жизни его чувственным опытом, который базируется на соотношении конкретного и абстрактного на каждом этапе познания [11]. Исследователь пишет, что чувственное познание и творчество является основой создания Образа жизни, достойного Человека.

Достойный человек – это человек культурный, моральный, творческий. Н. Е. Щуркова выделяет три составляющие этого образа: личностную, моральную и творческую. Рассмотрим кратко каждую из них.

Личностная составляющая связана с пониманием того, что личность является социальным лицом человека и характеризуется тем, что человек способен отвечать за свои действия, соблюдать обязанности, имеет способность к рефлексии, понимает и прислушивается не только к себе, но и к другим людям.

Моральная составляющая основана на духовном стержне, определяющем степень его нравственности. Человек – это духовное существо, способное приносить в этот мир доброту.

Творческая составляющая характеризуется тем, что человек обладает способностью творить и приносить миру то, что не было создано природой [9].

Таким образом, при формировании триединства этих составляющих, человек проживает образ жизни, достойной Человека. Слово «Человек» в данной концепции не зря пишется с большой буквы. Человеком с большой буквы имеет право быть та личность, которая приносит в этот мир Истину, Добро и Красоту. То есть, согласно концепции автора нравственный человек, – это человек Разумный, Моральный Творческий. Этот созвучно с духовно-нравственным воспитанием в хореографическом коллективе.

Детский хореографический коллектив предоставляет возможность развития чувственного опыта детей на основе красоты танца, дает возможность реализоваться в творчестве обучающемуся, прочувствовать танец, получить собственный опыт достойного образа жизни, а значит располагает ресурсом воспитания и предоставляет возможности в развитии у детей чувства красоты, духовности и творчества, т. е. в формировании человека разумного, морального и творческого.

Анализ работ педагога позволяет выделить основные концептуальные идеи исследователя:

Воспитание в культуре и через культуру, через развитие чувственного опыта ценности прекрасного, сотрудничество, опыт творческой деятельности, организации творческого и ценностного взаимодействия в коллективе как способа проживания достойной жизни, результатом которой есть Достойный человек.

Достойный человек – это человек культурный, моральный, творческий.

Достижение цели воспитания духовно-развитой личности, т. е. личности, способной строить свою жизнь, достойную Человека, реализуется путем соблюдения принципов воспитания: ценностной ориентации, субъектности и целостности(системности).

В соответствии с выделенными концептуальными идеями Н. Е. Щурковой опишем реализацию идей концепции исследователя в практике работы с детским хореографическим коллективом МБОУ г. Иркутска СОШ № 23.

МБОУ г. Иркутска СОШ № 23 на протяжении многих лет является муниципальной площадкой по духовно – нравственному воспитанию обучающихся. Главная цель школы № 23 – передать подрастающему поколению ценности культуры и научить детей жить в быстро меняющемся мире. Сегодня педагоги школы создают новую школу – «Школу русской культуры», особенность которой состоит в сохранении национальной идентичности человека, системном приобщении к культурным ценностям, где главная задача учителя – включение ребенка в активный процесс познания мира и себя в мире через коллективно-творческую, проектную и творческую деятельность. В системе единого воспитательно-образовательного пространства школы работа по дополнительному образованию направлена на духовно-нравственное воспитание и становление личности школьника через коллективно-творческую деятельность. Хореографический коллектив школы осуществляет свою деятельность на основании дополнительной образовательной программы «Мир хореографии», которая в свою очередь является частью школьной Программы воспитания.

Одной из задач реализации данной программы является осуществление духовно-нравственного воспитания школьников через применение технологии групповых дел в хореографическом коллективе, основанное на принципах воспитания, предложенных Н. Е. Щурковой.

Воспитательный потенциал детского хореографического коллектива определяется тем, что в коллективе ребенок проявляет социальную активность, осуществляется самореализация личности в творческой деятельности (танце), участие в танцевальной деятельности, концертах, выступлениях является позитивно направленной деятельностью.

Рассмотрим подробнее использование принципов воспитания Н. Е. Щурковой в нашем коллективе.

Первый принцип – ориентация на ценности и ценностные отношения. Этот принцип реализуется в концентрации внимания учащихся на повсе-

дневной предметной ситуации. Рассмотрим на примере работы над танцем под названием «Солнышко». Танец «Солнышко» исходит из текста песни и позволяет детям погрузиться в атмосферу и сопереживать, подпевая, песенка зовёт Солнышко. Солнышко долгожданное яркое и сияющее, оно дарить свет и тепло всем людям вокруг. Это хороший пример ценностей, которые живут в танце и которыми можно научиться делиться.

Первый этап этого процесса – это анализ самой песни. С детьми проводится беседа, спрашивается у них, что они понимают под этими простыми словами. Выясняется, с чем у них ассоциируется слово «солнышко». Затем совместно прослушивается песня, чтобы дети могли почувствовать настроение и эмоции, которые она вызывает. После этого детям предлагается описать, какие образы и картинки возникают у них во время прослушивания.

На втором этапе осуществляется переход к самому танцу. Рассуждаем (говорит каждый) о его содержании и то, что он символизирует. Например, дорабатываем с детьми движения, которые отражают яркость. Акцентируется внимание на значимость открытых рук и улыбки, которые помогут передать тепло. Затем рекомендуется позволить детям почувствовать эмоциональную составляющую танца. Это можно сделать через импровизацию, где каждый ребенок может самостоятельно воплотить свои представления о сияющем солнце. Таким образом, с помощью привлечения текстов и эмоций песни «Солнышко», дети вовлекаются в осознание и передачу ценности, вложенной в этот танец. Это создает у детей осознание значимости своего движения, освоение которого поможет им стать носителями света и тепла для окружающих.

Второй принцип воспитания, вытекающий из природы воспитательного процесса – принцип субъектности. Реализуя его, развиваем у ребенка способность быть субъектом своих действий и жизнедеятельности. Н. Е. Щуркова определяет, что «субъектная личность» – это человек, способный быть носителем воли, высокого уровня отношений с другими людьми, отдавать отчет в своих действиях и поступках; осмысливать связи своего «Я» с другими людьми; делать осознанный выбор в системе социальных отношений, являться стратегом и тактиком собственной жизни.

В нашей работе данный принцип реализуется через обращение к сознанию ребенка, по парадигме («пример», «образец»): «Если ты..., то тебе... » и «Если ты..., то всем... » Последовательно доводим до каждого участника коллектива идею о том, что за каждым их поступком всегда тянется «шлейф последствий». На занятиях работаем с проблемными вопросами, размышляем и о том, что ожидает участника, пропустившего в жизни что-то важное. Каждый из группы высказывается о последствиях такого поступка для него и для всего коллектива. Используется прием «свое Я познает в диалоге с другим Я», т. е. в диалоге, в коллективе. Как происходит обретение качеств и свойств субъектной личности, можно схематично рассмотреть на примере участника – нашего танцевального ансамбля. Ребенка приводит в ансамбль

кто-то из взрослых. Если ребенок привык быть «главным» в семье, то и здесь в коллективе на первых порах хочет свободно выражать свое «Я». Занимаясь в ансамбле, ребенок постепенно включается во взаимодействие с руководителем, с другими детьми – участниками ансамбля. Он начинает осознавать, что у всех, с кем он соприкасается, есть свои интересы, с которыми приходится мириться либо учитывать их. У него в сознании незаметно зреет и укрепляется мысль о том, что во взаимодействии с другими людьми надо предвидеть последствия своих действий и поступков. Обогащенный опытом, он уже начинает общаться с другими членами коллектива, ориентируясь на положительный результат. Так, оценивая и корректируя свои действия и поступки, новичок становится полноценным участником коллектива, обретает способность планировать и осуществлять свое поведение в жизни, становится активной субъектной личностью.

Третий принцип – принцип системности (целостности), как пишет Н. Е. Щуркова, «ориентирует педагога на личностную целостность человека как носителя социальных отношений, как системы социальных отношений» [8, с. 72]. Он заключается в принятии ребенка как данности и уважение его как личности с учетом особенностей и уровня развития и включение его в позитивные социальные отношения хореографического коллектива на постоянной основе Однако сложность в реализации данного принципа в духовно-нравственном воспитании заключается в том, что дети имеют различные уровни культуры и воспитания. В коллектив зачисляются дети без специального отбора. Чтобы заинтересовать их, необходимо использовать возможности каждого ребенка и его перспективы. Используются элементарные знания детей, исходя из физических способностей. Например, проводим небольшую постановочную работу на несложных танцевальных элементах, чтобы стимулировать детей и приучить их к сценическому поведению и ответственности за свои выступления. Важно не ставить перед детьми слишком сложные цели, которые требуют больших умений, чем они обладают. Педагог должен учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и помогать им выявить свои потенциальные возможности и способности в хореографии. Так, следуя принципу системности Н. Е. Щурковой, в нашем коллективе на этапе рефлексии на занятиях мы используем прием « в кругу друзей», когда детям предлагается не только рассказать что получилось у них на занятии хорошо, а какие возникли сложности, но и «сделать комплимент» соседу справа, рассказать о том, что понравилось в его работе на занятии, о его вкладе в работу коллектива. При этом главное правило – говорим только хорошее. Это позволяет детям учиться ценить каждого, вне зависимости от его способностей, развивает доброту, внимательность к окружающим, без оценочного принятия личности, толерантность.

Итак, мы рассмотрели реализацию основных принципов воспитания, предложенных Н. Е. Щурковой, на примере хореографического коллектива, но автор выделяет еще и следующие принципы взаимодействия с воспитан-

ником. Принцип амплификации– выстраивание яркой, образной системы воздействия на ребенка. Его мы реализуем в позитивной эмоционально окрашенной направленности общения с ребенком (тон, позы, смысл высказывания). Это похвала, подбадривание и др. Принцип «здесь и сейчас» во взаимодействии в коллективе реализуется в организации проживания детьми интересной насыщенной жизни на каждом занятии в условиях ограниченного времени, Детям предлагается выполнить задание в ограниченных временных рамках (у тебя есть три минуты, отработай это движение) такие задания способствуют избеганию однотонности занятий. Принцип свободы выбора («ненасилия»)– реализуется в вариативности темпа и вида деятельности на занятии коллектива. В возможности выбрать занятие по душе, работать индивидуально или в группе и др.

Реализация данных принципов воспитания, основанных на концепции «Формирования образа жизни, достойной Человека» Н. Е. Щурковой, является эффективной и для работы в системе дополнительного образования и определенно влияет на воспитание и становление обучающихся в условиях хореографического коллектива, что показало проведенное в начале и в конце тестирование обучающихся на уровень воспитанности, а также наши наблюдения во время занятий.

Так в лучшую сторону изменился внешний облик детей, они стали более подтянутыми, аккуратными, собранными. В коллективе дети стали вести себя доброжелательнее, лучше стали успехи в освоении программы, дети стали проявлять внимание и заботу друг о друге, ответственнее работать на общий результат. Стали ценить красоту танца, музыки, общения, взаимопомощи. Лучше стали передавать характер музыки и чувства в танце.

Таким образом, исследовав воспитательный потенциал хореографического коллектива сквозь призму идей культурологической концепции ученого-практика Н. Е. Щурковой, мы пришли к следующим выводам:

Воспитательный потенциал детского хореографического коллектива определяется тем, что в коллективе ребенок проявляет социальную активность, осуществляется самореализация личности в творческой деятельности, участие в танцевальной деятельности, концертах, выступлениях является позитивно направленной деятельностью.

В воспитательном отношении при правильном руководстве со стороны педагога развиваются такие нравственные качества как эмоциональная поддержка, доброта, взаимовыручка человечность, доброта, чуткость, отзывчивость.

Таким образом, занятия в хореографическом коллективе имеют большое значение в формировании человека разумного, морального и творческого.

Библиографический список

1. Дьяков И. А. Содержание категории «воспитательный потенциал» в современных исследованиях // Современное педагогическое образование. 2021. № 5. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-kategorii-vospitatelnyy-potentsial-v-sovremennyh-issledovaniyah (дата обращения: 07.04.2024).
2. Зайфферт Д. Педагогика и психология танца. Заметки хореографа : учеб. пособие. СПб. : Планета музыки, 2012. 125 с.
3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1984. Т. 7. 694 с.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ М-ва просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 27.03.2024)
5. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1972. 244 с.
6. Щуркова Н. Е. Диагностика воспитанности: педагогические методики. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М. : Пед. поиск, 1997. 78 с.
7. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. М. : Пед. о-во России, 2002. 224 с.
8. Щуркова Н. Е. Жизнь и воспитание: учеб. пособие. М: Юрайт, 2024. 139 с.
9. Щуркова Н. Е. Стратегия воспитания: человек в пространстве и ценностей гуманистической культуры // Народное образование. 2017. № 8. С. 95–104.
10. Щуркова Н. Е. Система достойного воспитания М. : АСТ, 2020. 256 с.
11. Щуркова Н. Е. Образ жизни, достойной Человека, и его формирование у школьника (Методическое пособие для педагогов школы). Смоленск : Смолен. ин-т усовершенствования учителей, 1995. 63 с.
12. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры (Для директоров и заместителей директоров шк. по учеб.-воспит. работе). М. : Пед. поиск, 1997. 77 с.

УДК 377

А. А. Брюханова

Преподаватель, Иркутский региональный колледж педагогического образования, г. Иркутск, bruhanova0@gmail.com

A. A. Bryukhanova

Teacher, Irkutsk Regional College of Pedagogical Education, Irkutsk, bruhanova0@gmail.com

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА» В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Сложность определения понятия «ценностное отношение к профессии педагога» заключается во множестве подходов к наполнению его содержания с точки зрения разных наук. Каждое определение отражает позицию автора в его представлениях о путях формирования ценностного отношения. Универсальность определения дефиниции будет отражать и универсальность процесса её формирования, а это на данный момент невозможно в силу не только малоизученности темы, но и высокой степени индивидуальности этой работы.

Ключевые слова: ценности; ценностное отношение; ценностное отношение к профессии педагога.

THE PROBLEM OF DEFINING THE CONCEPT OF VALUE ATTITUTE TO TEACHER'S PROFESSION IN THE SCIENTIFIC LITERATURE

The complexity of defining the concept of value attitude to teacher's profession lies in many approaches to it from the point of view of different branches of science. Each definition reflects the author's position in his or her perceptions of the ways of forming a value attitude. The universality of the definition will also reflect the universality of its formation, and this is impossible at the moment due to the lack of study of the topic, as well as the high level of individuality of this kind of work.

Keywords: values; value attitude; value attitude to teacher's profession.

В последние два десятилетия остро стоит вопрос о ценностном отношении к профессиональной деятельности. Мировоззренческое восприятие своего профессионального труда необходимо, потому что оно определяет личностное восприятие работы и влияет на её мотивацию и продуктивность. Когда выбранная профессиональная деятельность представляет для человека ценность сама по себе, появляется готовность вкладывать в неё больше усилий и времени, а также стремление к повышению квалификации и улучшению результатов. Это положительно сказывается на качестве работы и способствует профессиональному росту. Исследователи отмечают тесную связь между ценностным отношением к производимой деятельности и самореализацией человека, т. е. смыслом жизни [8]. Ценностное отношение к профессиональной деятельности – один главных мотивов ее осуществления и реализации личного смысла в профессии [9]. Большую роль в этом играет период обучения.

Обучение, направленное только на передачу определенного объема знаний, освоение профессиональных компетенций и технологий не обеспе-

чивает профессиональную успешность и нередко приводит к личностному кризису. Особенно остро стоит эта проблема в образовании. Кризис профессиональной идентичности молодых специалистов-учителей отражает противоречие между требованиями к профессионально-педагогической культуре преподавателей, запросом на высококлассных, склонных к самообразованию учителей, с одной стороны, и низким статусом профессии педагога в обществе, что влияет на удовлетворенность своим трудом и мотивацию к профессиональному развитию, с другой. Дефицит педагогических кадров – результат этого противоречия. Формирование ценностного отношения к профессии педагога поможет решить эту проблему [6; 7].

В основе исследований ценностного отношения к профессии педагога лежит понятие ценности, которое рассматривали и изучали Л. П. Буева, С. Г. Вершловский, М. Е. Дуранов, А. Г. Здравомыслов, А. В. Кирьякова, М. С. Каган, И. Б. Левицкая, В. Т. Лисовский, Н. А. Ноздрина, В. Б. Ольшанский, Н. Х. Розов, В. П. Тугаринов, В. А. Ядов и др.

Науки по-разному рассматривают это понятие. Философия выясняет сущность ценностей, социология их многообразие, психология – оценку значимости ценностей, способы и критерии значимости, экономика – полезность для потребителя.

Изначально ценность как понятие было экономическим и означало то, что может принести прибыль. Экономическая ценность – это особенность объекта и его значение в экономических отношениях. В развитой экономике экономической ценностью является денежная оценка (стоимость), важность, значимость, польза чего-либо внешне выступающее как свойство предмета или явления [9]. Это первоначальное, бытовое, материальное понимание ценности в последнее время стало возвращаться и в оценку деятельности человека, упрощая и примитивизируя отношение к собственному труду. Ни для кого не секрет, что студенты по окончании обучения в педагогическом колледже испытывают сомнения в намерении работать в школе, так как массовое потребительское сознание навязчиво транслирует другую, более привлекательную реальность, где можно легче и проще заработать. Эта иллюзия привлекает в первую очередь тех молодых специалистов, у которых размыто и упрощено понятие ценности.

С точки зрения социологии ценность можно интерпретировать как значимое для индивида либо группы явление духовной культуры или предмет материальной культуры, воспринимаемые субъектом оценки в качестве нормы, идеала, блага, пользы и выгоды [2]. С этой позиции понятие ценности труда педагога более привлекательно, но недостаточно, так как отношение к педагогу в нашем обществе очернено обывательской негативной оценкой его труда и пренебрежительным отношением со стороны общества к труду педагога.

В философском понимании ценность – дефиниция, указывающая на человеческую, общественную и культурную важность конкретных явлений,

а также объектов деятельности. Ценность считается особым видом этической ориентации личности, понятием, которое сформировалось в какой-либо культуре о совершенстве, морали и нравственности. Всевозможные действия и явления в природе, мире, обществе и личности воспринимаются человеком не только с помощью научно доказанных концепций, но и формируют собственное представление и отношение к ним [3]. С позиции философии понятие труда педагога остается на высоком уровне, но отношение к нему как к несбыточному идеалу, чему-то оторванному от жизни.

Большинство определений ценностей в психологии опираются на философские и социологические концепции ценностей и ценностных ориентаций. Отталкиваясь от традиционных представлений о ценностях, можно дать следующее определение: «Ценность – философское и социологическое понятие, обозначающее положительную или отрицательную значимость объекта, в отличие от его экзистенциальных или качественных характеристик (предметные ценности); нормативную предписательно-оценочную сторону явлений общественного сознания (субъективные ценности)» [1].

В педагогике понятие ценности определил и классифицировал В. А. Сластенин: «Педагогические ценности – это те особенности педагогической деятельности, которые позволяют не только удовлетворять потребности педагога, но и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей» [5, с. 125].

Хорошо изучено понятие «ценностное отношение» исследователями В. Г. Алексеевой, М. И. Бобневой, В. И. Бойко, М. Вебер, Э. Дюркгеймом, Н. М. Воскресенской, Л. С. Выготским, Г. П. Выжлецовой, Ф. Знанецким, М. С. Коган, Н. Б. Крыловой, А. Н. Леонтьевым, З. А. Мальковой, А. В. Петровским, Ю. М. Плюсниной, В. П. Тугариновым, Г. Л. Турчинским и др. По мнению Е. В. Чалой, ценностное отношение – социальная установка, направленность личности или социальная направленность [1]. Ценностное отношение – внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений.

Ценностное отношение к профессии как к человеческой деятельности рассматривали Э. С. Аришина, В. Ф. Белов, Е. А. Дьякова, Н. Г. Ермакова, Т. Н. Михайлова, А. Л. Позднякова, Л. И. Старовойтова, Е. В. Фролова и др. Ценностное отношение к профессии является сложным личностным новообразованием, которое формируется в процессе профессиональной подготовки и во время непосредственной профессиональной деятельности [4].

Ценностное отношение к профессии педагога изучали многие авторы, включая Н. В. Бордовскую, И. А. Зимнюю, Г. М. Коджаспирову, Л. М. Митину, А. А. Реана и др. Современными исследователями ценностного отношения к профессии педагога являются, например, О. А. Абдуллина, А. В. Зеленцова, Н. Е. Щуркова, отдельные аспекты ценностного отношения к профессии педагога изучали А. С. Андрюнина, С. Ю. Данилов, Н. А. Димухаметов, Р. С. Есипова, Е. В. Коротаева, А. С. Седых, Т. В. Сера-

фимович, И. В. Сигитова, Л. И. Ходырев, А. М. Шепилова, Н. А. Щербакова, М. В. Энзельдт, Н. В. Ханжина и др. Исследователи не предлагают универсального определения понятия «ценностное отношение к профессии педагога». Классифицировать все определения можно по нескольким критериям:

1. Определение, представляющее комплексную структуру: рассматривает ценностное отношение к профессии педагога как сложную систему, включающую множество разнообразных взаимосвязанных элементов, таких как профессиональные ценности, мотивы, цели, знания, умения и навыки.

2. Определение через личностный подход: делает акцент на индивидуальных особенностях педагога, его личностных качествах, мотивах и убеждениях, определяющих его ценностное отношение к профессии.

3. Определение с позиции социального подхода: рассматривает ценностное отношение к профессии педагога в контексте социальных норм и ценностей общества, подчеркивает особую важность социальной ответственности и роли педагога в обществе.

4. Культурно-историческое определение: учитывает культурные и исторические особенности общества, в котором работает педагог, и их влияние на формирование его ценностного отношения к профессии.

5. Психологические определения: основываются на психологических теориях и методах изучения личности педагога, его ценностных ориентациях и мотивации к профессиональной деятельности.

Интересным нам представляется определение О. А. Ханжиной: «Ценностное отношение студента к педагогической профессии – это аспект его сложившихся ценностных ориентаций, выражающих отношение личности к различным аспектам профессиональной деятельности, обусловливающих мотивацию и направляющих его учебно-познавательную и профессиональную деятельности, соотнесенный с его профессиональной образованностью» [8, с. 58]. На рисунке представлены компоненты ценностного отношения к профессии педагога.

Авторы предлагают формировать ценностное отношение к профессии педагога через многовекторную модель, внедряя спецкурсы, различные по форме практики, используя тренинги и пр. (Ю. А. Антропова). Или выбирают отдельный компонент и формируют профессиональные ценности как значимую часть ценностного отношения к профессии педагога (А. С. Андрюнина). Или изучают понятие ценностного отношения к профессии с определенной позиции. Например, как нравственной ценности в условиях общего начального образования. Кроме того, ученые изучают отдельные подходы, например, только культурологический подход (Е. В. Есипова) и др. То есть, как правило, рассматривается либо отдельный компонент ценностного отношения к профессии педагога, или определенное направление формирования, или предлагается сложная система с рядом условий, которые затруднительно реализовать в условиях постоянных изменений как в образовании, так и в составе кадров учебных заведений.



Рис. Компоненты ценностного отношения к профессии педагога.

Личностный смысл в профессии – это во многом еще и смысл жизни. Предлагаемая нами концепция формирования ценностного отношения к профессии педагога через систему наставничества предполагает больше универсальности. Она удобна при внешне изменяющихся условиях, так как относительно независима от них. Наставник передает свой опыт и знания, постоянно подстраиваясь под изменения как внешние, связанные с реформой образования, так и внутренние, связанные с личностными изменениями у конкретного студента. Наставник использует разнообразные способы и методы, которые ему представляются оптимальными в данный конкретный момент, учитывает большое количество условий во всех их возможных конфигурациях. Наставник сам является системой передачи ценностного отношения к педагогической профессии и способен оперативно реагировать на различные факторы. Центром, источником, регулятором всех изменений становится личность педагога-наставника. Тогда как система, выстроенная без учета или без достаточного внимания к главенствующей роли профессионала-наставника, выводящая как основное положение один или несколько аспектов формирования ценностного отношения к профессии педагога, не способна учитывать весь спектр индивидуальных изменений в наставляемом и может упускать определённую часть позиций для формирования. Система, использующая потенциал всего коллектива преподавателей или его части, очевидно, окажется менее подвижной, неспособной на быстрые изменения в неожиданно изменившихся условиях и, скорее всего, меньше личностно-ориентирована.

Личность педагога-наставника аккумулирует в себе все компоненты, обучает и воспитывает личным примером, стимулирует мотивацию к профессиональной деятельности у наставляемых. После приобретения опыта, укоренения в профессии появляется свой индивидуальный педагогический

стиль и желание не только работать и профессионально развиваться, но и передавать свой опыт наставляемым. В качестве наставляемых могут выступать не только студенты колледжа, но и молодые специалисты или учащиеся старших классов. Таким образом, ценностное отношение к профессии педагога получает не только результат как профессиональная успешность, личностная самореализация в профессии и непрерывный творческий импульс, но и появляется необходимость (основанная на ощущении счастья от собственной деятельности) делиться опытом с молодыми специалистами, острая необходимость передать им свое ценностное отношение к профессии. Запускается система воспроизведения ценностно-ориентированных педагогов, что позволит в значительной мере восполнить кадровый дефицит и одновременно повысить уровень профессиональной подготовки и личностных качеств педагогических работников.

Ценностное отношение к профессии педагога – это сложное явление, которое включает в себя комплекс знаний, умений, качеств. Оно включает в себя личностный, культурно-исторический, психологический и социальный компоненты. Ценностное отношение подразумевает осознание педагогом значимости своей профессии для общества, представления о собственной значимости в профессии и перспективах личностного развития в ней, готовность следовать нормам и принципам педагогической профессии, стремление к непрерывному самосовершенствованию и развитию своих профессиональных качеств, соблюдение профессиональной этики и культуры, осознанное развитие своей профессиональной индивидуальности и постоянный поиск путей для ее творческого проявления.

Библиографический список

1. Крюков В. В. Введение в аксиологию. Новосибирск: НГТУ 2001. 76 с.
2. Максименко А. А. Социологическая интерпретация понятия «ценность» // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2011. № 2. С. 284–291.
3. Ноздрина Н. А. Понятие ценности в современной философии // Sciences of Europe. 2021. № 69–2(69). С. 35–36.
4. Саенко Л. А., Химич Ж. Г., Наволокин И. И. Ценностное отношение к профессиональной деятельности как проявление патриотизма // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2022. № 3(90). С. 217–221.
5. Сластенин В. А. Педагогика. М. : Академия, 2002. 576 с.
6. Федосова И. В., Кибальник А. В. Особенности присвоения профессиональных ценностей студенческой молодежью // Человек и его ценности в современном мире : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. К. Г. Эрдынеева. Чита : ЗабГУ, 2019. С. 196–202.
7. Федосова И. В. Профессиональные ценности в контексте личностно-профессиональной подготовки социальных педагогов // Теория и практика социально-педагогического сопровождения личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: психолого-педагогические и социальные аспекты : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск, 19 окт. 2018 г. Иркутск : Иркут, 2018. С. 150–159.
8. Ханжина О. А. Отражение аспекта воспитания ценностного отношения к будущей профессии в процессе прохождения практики студентами педагогических специальностей // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2007. № 6. С. 56–62.
9. Стерликов Ф. Ф., Стерликов П. Ф., Орлова А. В. Экономическая теория ценности: история и разработка вопроса // Теория и практика общественного развития в свете современного научного знания : сб. материалов V Междунар. науч. конф. Красково, 19 апр. 2022 г. М. : Перо, 2022. С. 153–157.

УДК 372.857

Е. А. Галкина

Кандидат педагогических наук, доцент Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, galkinaea@kspu.ru

Н. М. Колбина

Студент, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, nf.z1307@mail.ru

E. A. Galkina

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, galkinaea@kspu.ru

N. M. Kolbina

Student, Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, nf.z1307@mail.ru

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ

Рассматривается процесс сопровождения учителем биологии профессионального самоопределения обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности. Дана характеристика четырех этапов сопровождения профессионального самоопределения. Определено содержание, характеристика технологии организационно-педагогической деятельности. Предложено описание критериально-оценочного аппарата профессионального самоопределения обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности. Приведены критерии эффективности работы учителя биологии по профессиональному самоопределению обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; сопровождение; профильный класс.

SUPPORTING PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN SPECIALIZED PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES IN THE PROCESS OF LEARNING BIOLOGY

The article examines the process of biology teacher's support of professional self-determination of students of specialized psychological and pedagogical classes. The authors describe the characteristics of the four stages of supporting professional self-determination and determine the content and characteristics of the technology of organizational and pedagogical activity. Besides, the article contains the description of the criterion and evaluation apparatus of professional self-determination of students of specialized psychological and pedagogical classes. The criteria of the effectiveness of biology teacher's work on professional self-determination of students are given.

Keywords: professional self-determination; support; profile class.

Целеполагание в контексте сопровождения профессионального самоопределения школьников состоит в культивировании учителем биологии ключевых личностных качеств, таких как готовность к самостоятельному и осознанному проектированию, актуализации и реализации гибких индивидуальных профессиональных планов, соответствующих запросам общества в

области развития кадрового персонала для школьного образования [5, с. 432].

Таблица

Процесс сопровождения профессионального самоопределения школьников

Стадия	Название стадии	Характеристика стадии
I	Профессиональное просвещение	Воспитание установки на выбор профессий, востребованных обществом; ознакомление с социально-экономическими аспектами выбора профессии учителя; расширение кругозора в отношении профессий и сфер в образовании; информированность об учительских профессиях через средства массовой информации, литературу и сферу искусства
II	Профессиональное убеждение	Формирование убеждений в необходимости развития личностных ценностей при выборе социально значимой профессии; культивирование мотивации к выбору профессии с учетом как личных, так и общественных интересов; самовыражение и самопрезентация в процессе профессионального выбора; принятие обоснованных решений.
III	Практическая подготовка учащихся к выбору и получению профессии	Становление политехнических умений и навыков в процессе изучения основ наук; развитие склонностей и способностей через внеклассную деятельность; формирование специальных умений и навыков в ходе трудового обучения; а также реализация профессиональных склонностей в сигменте педагогического труда
IV	Дифференциация, корректировка профессиональной направленности учащихся	Включает корректировку склонностей и способностей в соответствии с выбранной профессией, учет состояния здоровья, профессиональную ориентацию учащихся разного пола и возраста, а также избирательную деятельность в зависимости от восприимчивости к профориентации

В структуру содержания сопровождения профессионального самоопределения школьников профильных классов психолого-педагогической направленности можно включить развитие деятельности учащихся, направленное на формирование способности к адекватному и ответственному выбору будущей профессии учителя. Развитие этой деятельности предполагается осуществлять на основе учебного материала в рамках освоения образовательной программы, а также в процессе включения обучающихся в различные виды работ в рамках клубных пространств и проектно-исследовательской деятельности [1, с. 89].

Технология организационно-педагогической деятельности в контексте биологии представляет собой комплексный подход, направленный на формирование интереса к природе и Вселенной. Она включает анализ возможностей содержательной линии биологии, соблюдение принципа природосообразности в процессе обучения и воспитания учащихся, а также формирование позитивного отношения к природе и сельскохозяйственному труду. Важным аспектом является ориентация на природоохранное и экологическое воспитание, а также воспитание любви ко всему живому через познание, сострадание и практическую деятельность с природными объектами.

В рамках изучения биологии можно организовать изучение теоретического материала, касающегося биологических объектов, процессов и явлений. Это позволяет расширить представления учащихся о профессиях, связанных с биологией, через лабораторные занятия и выполнение практических заданий. Важным элементом является оформление рефератов, выступлений с сообщениями и докладами, в которых представлена информация о профессиях и производствах. Кроме того, проведение учебных экскурсий в оздоровительных лагерях и детских садах способствует углублению знаний и формированию практических навыков.

Во внеурочных пространствах школы основными механизмами реализации сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов становятся универсальные и общепрофессиональные компетентности. Они позволяют обучающимся научиться проектировать индивидуальные образовательные программы, а также сопрягать осознанный выбор будущей программы профессиональной подготовки с образовательным пространством ее реализации. Это способствует не только углублению теоретических знаний, но и развитию практических навыков, необходимых для успешного профессионального становления. Таким образом, обучающиеся получают возможность осознанно планировать свой образовательный путь, что является важным аспектом их личностного и профессионального развития [4, с. 52]. Внеурочную деятельность, направленную на профессиональное самоопределение обучающихся, можно реализовать через различные формы активности. Среди них можно выделить исследовательские и социальные проекты, эксперименты, профессиональные пробы, учебные экскурсии, кружки и занятия в клубных пространствах. Эти мероприятия способствуют развитию у учащихся навыков самостоятельного поиска и анализа информации, умения работать в команде и принимать обоснованные решения. Таким образом, внеурочная деятельность становится важным инструментом для формирования профессиональных интересов и компетенций, необходимых для успешного выбора будущей профессии.

В управлении сопровождением профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов особое внимание уделяется вопросам определения критериально-оценочного аппарата эффективности профориентации. Часто эффективность профориентационной работы учителя оценивается по количеству учащихся, которые выбрали педагогический университет или колледж. Если этот показатель становится основным критерием, то вся работа приобретает однобокий характер, что может помешать самой профориентации и подрывать доверие к ней со стороны учащихся и их родителей (законных представителей). Психолого-педагогический потенциал развития готовности к осознанному карьерному пути включает в себя проведение тренингов. Эти мероприятия способствуют формированию у учащихся навыков самоанализа, понимания своих интересов и способностей, а также умения принимать обоснованные решения. Тре-

нинги позволяют создать условия для более глубокого понимания профессиональных перспектив и помогают учащимся осознанно выбирать свой образовательный и карьерный путь [3, с. 162].

Достижение поставленной цели возможно в мотивирующей среде при активной целенаправленной работе с обучающимися. Это включает выявление их реальных предрасположенностей к профессии и формирование убежденности в правильном выборе профессии, который соответствует как их личным склонностям и возможностям, так и потребностям города, района, села, в котором они живут, а также общества в целом. С педагогической точки зрения эффективность выбора профессии означает меру соответствия индивидуального выбора профессии рекомендациям учителя, основанным на учете индивидуальных и общественных потребностей.

К результативным критериям и показателям эффективности работы по профессиональному самоопределению обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности относятся: наличие достаточной информации о педагогической профессии и путях ее получения; потребность в обоснованном выборе педагогической профессии; уверенность обучающегося в социальной значимости труда учителя; степень самопознания обучающегося и наличие у него обоснованного профессионального плана. Эти критерии и показатели способствуют формированию у учащихся осознанного и ответственного подхода к выбору своей будущей профессии, что является важным аспектом их личностного и профессионального развития.

В качестве комплекса процессуальных критериев эффективности работы по профессиональному самоопределению обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности можно считать индивидуальный характер успешного профориентационного воздействия и направленность профориентационных воздействий на разностороннее развитие личности.

В процессе участия в различных мероприятиях для обучающихся психолого-педагогических классов, таких как ролевые и дидактические игры, беседы, конкурсы, общественно полезный труд, экскурсии в образовательные организации разных типов и видов, семейные праздники и консультации, у учащихся формируется представление о мире профессий. Эти мероприятия способствуют развитию добросовестного отношения к труду, пониманию его роли в жизни человека и общества. Они также дают установку на выбор профессии и развивают интерес к будущей профессии. Таким образом, учащиеся получают возможность осознанно и ответственно подходить к выбору своего профессионального пути, что является важным аспектом их личностного и профессионального развития. Путь профессий изменчив. При сохранении названия может изменяться характер труда, что обостряет вопросы развития, сохранения и повышения деловых качеств профессионалов [2, с. 52].

Таким образом, целенаправленная деятельность по сопровождению обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности является творческим результатом организационно-методической работы учителя биологии.

Библиографический список

1. Галкина Е. А., Килина С. А. Профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов (из опыта взаимодействия КГПУ им. В. П. Астафьева и Енисейского района) // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы : сб. материалов Всерос. (нац.) науч.-практ. конф. с междунар. участием. Красноярск : Краснояр. ГАУ, 2024. С. 88–90.
2. Климов Е. А. Путь в профессионализм // Акмеология. 2002. № . 3. С. 48–54.
3. Кондратьева Н. П. Развитие готовности старшеклассников к осознанному выбору профессии // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3. С. 161–167.
4. Пряжникова Е. Ю. Профориентация : учеб. пособие для студентов. М. : Академия, 2013. 496 с.
5. Ткаченко В. В. Формирование профессионального самоопределения учащихся в условиях профориентационной работы// Молодой ученый. 2012. № 12 (47). С. 429–432. URL: https://moluch.ru/archive/47/5840/ (дата обращения: 13.09.2024).

УДК 378

А. К. Дземешкевич

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, shah-96@bk.ru

И. В. Беринская

Доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, innaber1@yandex.ru

A. K. Dzemeshkevich

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, shah-96@bk.ru

I. V. Berinskaya

Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Psychology, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, innaber1@yandex.ru

РОЛЬ САМООЦЕНКИ В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Раскрывается сущность понятия «личностная самооценка», «профессиональная самооценка» и их роль в личностно-профессиональном становлении будущего педагога. Описаны походы к профессиональной самооценке и критерии оценки. Статья будет актуальна для тех, кто занимается целенаправленным развитием профессиональной самооценки будущих педагогов.

Ключевые слова: самооценка; личностная самооценка; профессиональная самооценка; структура профессиональной самооценки; подходы; профессионально-личностное становление.

THE ROLE OF SELF-ESTEEM IN THE PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER

The article gives a detailed description of the concepts of personal self-esteem and professional self-esteem and their role in the personal and professional development of a future teacher. The article also describes the approaches to professional self-assessment and evaluation criteria. This information will be of use for those who are engaged in the purposeful development of professional self-esteem of future teachers.

Keywords: self-esteem; personal self-esteem; professional self-esteem; structure of professional self-esteem; approaches; professional and personal development.

К личности педагога всегда предъявлялись и предъявляются самые высокие требования. Он должен обладать системой профессиональных знаний, широкой эрудицией, общей культурой, владеть высоким уровнем профессиональных и нравственных качеств.

Личность педагога является одним из центральных объектов изучения в научной литературе. Анализ существующих исследований показывает, что в качестве значимого условия выступает адекватная самооценка, которая в свою очередь влияет на поведение и профессиональную деятельность, на отношения с другими людьми. Следует отметить, что она формируется под влиянием социальных контактов человека, определяет восприятие этих контактов и весь опыт в целом. В работах О. А. Лапиной, Н. Н. Пядушкиной ак-

центируется внимание на то, что без адекватной самооценки невозможно развить профессиональные и личностные качества достаточно полно [6; 7].

Исследователь М. А. Ларионова считает, что самооценка является важнейшим звеном в структуре личности, компонентом самосознания, Я-концепции, самопознания и выступает как процесс самооценивания. Самооценка выступает как стержень личности, как своеобразный итог самопознания и отражает его уровень [8]. А. В. Захарова считает, что самооценка является единицей индивидуального уровня самосознания [4]. По мнению А. В. Петровского, «самооценка есть результат своего рода проекции «реального Я» на «идеальное Я» [11, с. 24].

Опираясь на работы Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович и др. под самооценкой мы понимаем автономную динамическую характеристику личности, компонент самосознания, отражающий своеобразие внутреннего мира, принимающий непосредственное участие в регуляции поведения и деятельности, формирующийся при активном участии самой личности и окружающих [1; 2].

Выделяют разные виды самооценки (общая, парциальная; ретроспективная, прагматическая; актуальная, ретроспективная, идеальная и др.). В нашей статье речь идти будет о личностно-профессиональной самооценке будущего педагога [4; 8; 13].

Выделяют несколько подходов к пониманию сущности профессиональной самооценки. Аксиологический подход рассматривает самооценку как ценностное отношение индивида к самому себе, а ценности, составляющие основу самооценки, выступают как механизм личностного развития (Л. М. Митина) [10]. Личностный подход акцентирует внимание на проблемах самосознания, определяя самооценку как самостоятельную характеристику учителя, которая служит средством регулирования и адаптации педагогической деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. В. Захарова, И. С. Кон) [1; 2; 4; 5]. Деятельностный подход позволяет проанализировать влияние самооценки на качество педагогических результатов и рассматривать самооценочную деятельность как уникальный вид деятельности педагога (И. С. Кон, И. И. Чеснокова) [5; 14]. Обоснование этих подходов строится на предположении, что самооценочная деятельность осуществляется в сознании студента и находит отражение в его внешних реакциях и поступках, что, в свою очередь, влияет на взаимодействие с другими субъектами образовательной среды.

На основе анализа научной литературы, был сделан вывод о том, что профессиональная самооценка представляет собой субъективную оценку человеком своих качеств, способностей и особенностей в сфере профессиональной деятельности. Она основывается на анализе достигнутых результатов, карьерного роста, уровня навыков и практической значимости выполняемой работы. При этом личностная самооценка отражает степень осознания человеком своих положительных и отрицательных черт, а также общую

оценку своей личности. В психологии выделяют три типа личностной самооценки в зависимости от соответствия самомнения объективным данным: адекватная, неадекватная, смешанная. Профессиональная и личностная самооценка тесно связаны между собой [3].

Личностная самооценка существенно влияет на формирование таких качеств, как уверенность в себе и своих действиях, способность активно участвовать в межличностных отношениях, а также умение осознавать перспективы своего развития, включая профессиональное. Профессиональная самооценка позволяет человеку соотнести свои способности с требованиями выбранной профессии, а также с существующими представлениями о ней. Эти представления динамичны и подвержены развитию. Профессиональная самооценка способствует корректировке профессионального пути, формулировке достижений и определению целей для дальнейшей работы. Она в свою очередь так же влияет на развитие личной самооценки будущего педагога.

По мнению Е. Ю. Уточкиной, в профессиональную самооценку входят несколько компонентов (эмоционально-ценностный, который включает в себя педагогическую направленность, мотивацию, ценностные ориентации, потребности и самоотношение будущего педагога; когнитивный, который включает в себя знания о профессионально-педагогической самооценке; деятельностный компонент, который включает умения самоанализа, саморегуляции, самоконтроля) [13]. Их развитие обеспечит профессионально-личностное становление будущего педагога. Автор отмечает, что их развитие должно осуществляться с опорой на самооценочные знания, умения и связанные с ними личностные качества будущих педагогов, которые становятся ориентиром в работе при формировании самооценочной деятельности.

Исследования авторов свидетельствуют о том, что профессиональная самооценка будущих педагогов только начинает формироваться в данном периоде. В ряде работ подчеркивается (О. М. Анисимова, Н. В. Кузьмин), что самооценка, способствуя восприятию себя как активного субъекта, представляет собой важное условие самореализации обучающихся и выполняет воспитательную функцию (М. И. Лукьянова, Л. И. Мнацаканян). Уровень сформированной самооценки непосредственно влияет на степень «продуктивности и самоэффективности» (Л. А. Рыбак, Е. А. Серебрякова), поскольку способность к самооценке является ключевым регулятором поведения и деятельности. Исследователи Е. Д. Божович, А. В. Захарова акцентируют внимание на том, что самооценка представляет собой механизм самокоррекции и самосовершенствования личности, определяющий её возможности и отношения, выступающий гарантом самореализации обучающегося [2; 4].

В научном исследовании автор Е. Ю. Уточкина отмечает тот факт, что личностная самооценка является регулирующей и корректирующей профессиональной самооценки. Она обеспечивает оценивание будущего педагога

собственных педагогических действий и развитие необходимых качеств, что является движущей силой в развитии будущей педагогической деятельности педагога [13].

Наряду с этим, следует обратить внимание, что уже на этапе вхождения в практическую профессиональную деятельность, неадекватная профессиональная самооценка у будущих педагогов оказывает влияние на процесс освоения профессиональных знаний, умений и навыков. Это препятствует творческому самовыражению будущих учителей в контексте саморазвития и самосовершенствования, а также является значимым фактором дезадаптации студентов во время педагогической практики и молодых специалистов в образовательной деятельности в целом [9].

У будущего педагога с низким уровнем профессиональной самооценки будут преобладать отрицательные мотивационные установки, над положительными, соответственно, у будущих педагогов с различным уровнем профессиональной самооценки будет различаться и уровень стремления к саморазвитию, умение контролировать собственные эмоциональные состояния, модель профессиональной деятельности.

Автор А. М. Рикель представляет систему развития личностно-профессиональной самооценки будущих специалистов в виде такой очерёдности: образование направления будущего педагога на развитие профессионально-рефлексивной деятельности (формирование мотивов, потребностей и ценностных ориентаций), желание создать что-то новое и инновационное, быстрое реагирование и способность к действию в неопределённых ситуациях, вовлечение в ход решения различных нестандартных задач, связанных с профессиональной деятельностью, переосмысление своих личностных и профессиональных стереотипов, доведение самооценки до адекватного уровня, собственный анализ профессионального роста [12].

С позиции исследователя Г. Г. Эрнста, педагог с развитой адекватной личностно-профессиональной самооценкой – это высший уровень потребности в самопознании; высший уровень потребности в саморазвитии; высший уровень способности к анализу собственных действий, самоанализу; наличие твердой системы убеждений; высшие и устойчивые моральные установки личности; осознание и наличие перспективы личности (осознанное представление своего образа «Я» в прошлом, настоящем, будущем); аналитические способности; творческие устремления; наличие таких характеристик личности, как ответственность, целеустремленность, дисциплинированность, самостоятельность [15].

Таким образом, на основании анализа научных трудов по проблеме исследования можно сделать вывод, что для личностно-профессионального становления будущему педагогу необходима адекватная самооценка, которая позволит в процессе личностно-профессионального становления уделить внимание восприятию и оценке собственных знаний, умений и профессионально значимых качеств, а также осуществить корректировку педагогиче-

ских действий и межличностных взаимодействий с разными участниками образовательного процесса, что будет способствовать формированию профессиональной компетентности и развитию профессиональной ориентации.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М. : Питер, 2010. 320 с.
2. Божович Е. Д. Гармоническая личность: структура, механизмы развития, индивидуальные различия. 2019. № 2. С. 15–17.
3. Борисова Л. Н. Роль и механизм рефлексии в психолого-педагогической деятельности // Психолог. 2015. № . 2. С. 118–145.
4. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993. С. 100.
5. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М. : Политиздат, 1984. 499 с.
6. Лапина О. А., Пядушкина Н. Н. Введение в педагогическую деятельность. М. : Академия, 2007. 160 с.
7. Лапина О. А., Беринская И. В. Введение в психолого-педагогическую деятельность. Иркутск : Иркут, 2017. 182 с.
8. Ларионова М. А. Формирование профессиональной самооценки будущего учителя в процессе внеучебной творческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1999. 171 с.
9. Меженцев О. Ф. Формирование профессиональной самооценки будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1992. 159 с.
10. Митина Л. М. Особенности личностного и профессионального развития субъектов образования. СПб. : Нестор-История, 2014. 376 с.
11. Петровский А. В. Теоретическая психология. М. : Новая школа, 2006. 485 с.
12. Рикель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. М. : Солитон, 2011. № 2 (16). С. 45.
13. Уточкина Е. Ю. Формирование способности будущего учителя к профессионально-педагогической самооценке : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Самара, 2009. 265 с.
14. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М. : Наука, 1977. 144 с.
15. Эрнст Г. Г. Профессиональная рефлексия как механизм саморазвития будущего педагога // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 12 (дек.). С. 31–35. URL: http://e-koncept.ru/2015/15413.htm (дата обращения: 10.09.2024).

УДК 378

М. Е. Дотдаева

Педагог-психолог? Детский сад № 116 города Иркутска; магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, m15a09@rambler.ru

M. E. Dotdaeva

Educational psychologist, Kindergarten N 116 of Irkutsk; Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, m15a09@rambler.ru

ТРУДОЛЮБИЕ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

Рассматривается воспитание трудолюбия у детей как актуальная проблема дошкольной педагогики. В дошкольном возрасте потребность во взаимодействии со сверстниками и окружающим социальным миром выдвигается на одно из первых мест. Овладение трудовым процессам является необходимым условием социализации ребенка, его дальнейшей социальной успешности, эффективной самореализации. Игра рассматривается как основная форма формирования трудолюбия у ребенка дошкольного возраста, где мы не должны забывать, что игра – ведущая деятельность. Развивающий потенциал игры заложен в самой её природе. Педагогическая ценность игры заключается в том, что она становится сильнейшим мотивационным фактором, ребёнок руководствуется личностными установками и мотивами. Описаны интересные методы работы с дошкольником: наглядные, словесные, практические, рефлексивные.

Ключевые слова: трудолюбие; дошкольный возраст; готовность к школе; воспитание; социальная успешность.

DILIGENCE OF A PRESCHOOL CHILD AS AN INDICATOR OF SOCIAL READINESS TO SCHOOL

The article examines the development of diligence in children as an urgent problem of preschool pedagogy. At preschool age, the need to interact with peers and the surrounding social world is of great importance. Mastering labor processes is a necessary condition for children's socialization, their further social success, and effective self-fulfilment. In the article, games are considered as the main form of formation of preschool children's diligence, since games are the leading kind of activity at this age. The developing potential of games lies in their very nature. The pedagogical value of games is the fact that it becomes the strongest motivational factor, as children are guided by personal attitudes and motives. Interesting methods of working with preschool children are described, including visual, verbal, practical, and reflection methods.

Keywords: diligence; preschool age; readiness to school; upbringing; social success.

Трудолюбие исторически всегда считалось одним из положительных качеств человека. Трудолюбие проявляется у детей в разных жизненных ситуациях: дома, в гостях, в детском саду, когда за ними наблюдают, а также вне прямого контроля. У трудолюбивых детей к этому возрасту уже проявляются такие важные качества, как исполнительность, самостоятельность, инициатива, ответственность.

Проблеме трудолюбия детей дошкольного возраста посвящены труды многих педагогов и психологов (Т. Н. Година, ТА. Маркова, Р. С. Буре, В. И. Логинова, Я. 3. Неверович, В. Г. Нечаева, Е. И. Радина, Д. В. Сергеева и др.). На протяжении многих веков вопрос о воспитании трудолюбия при-

влекал внимание выдающихся зарубежных (Ж. -Ж. Руссо, А. Я. Каменский, Ф. Фребель и др.) и отечественных (Л. Н. Толстой, П. П. Блонский, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко и др.) ученых и педагогов.

Ж. Г. Верн писал: «Тот, кто с детства знает, что труд есть закон жизни, кто смолоду понял, что хлеб добывается только в поте лица, тот способен к подвигу, потому что в нужный день и час у него найдутся воля его выполнить и силы для этого» [2].

Любовь к труду, сильное желание трудиться, интерес и влечение к трудовой деятельности – основа личностного качества, называемого трудолюбием. Устойчивый социальный показатель положительного отношения к труду способствует успешной подготовке детей к школе, выравниванию их стартовых возможностей и формированию умения легче адаптироваться к новому виду деятельности – учению.

Подготовка к школьному обучению – период прохождения ребенком разного рода испытаний. Это этап формирования личности, у которой должно быть сформировано желание и умение трудиться. Понятно, что трудовые умения и навыки, которые малыш приобретает в дошкольном детстве, имеют большое значение при обучении в школе. Маленькому первокласснику значительно легче адаптироваться к новому виду деятельности. Дети, воспитанные в труде, выделяются в школе своей ответственностью, опрятностью, самостоятельностью, умением организовывать свое рабочее место и так далее. А как важно для малыша не чувствовать себя беззащитным в новой обстановке. В связи с этим воспитание социального показателя такого как трудолюбия должно стать важнейшим направлением в работе педагогов детского сада.

Трудолюбие как качество личности включает в себя четыре основных показателя (или критерии): познавательный, эмоционально – мотивационный, поведенческий, личностный [3].

Познавательный показатель сориентирован на понимании детьми необходимости трудиться, осознание ими общественного назначения труда, наличие знаний о труде взрослого и о профессиях.

Эмоционально – мотивированный показатель предполагает интерес к трудовым делам, желание и стремление трудить для себя и для других, наслаждение качеством труда и чувство удовлетворения от выполненной работы.

Поведенческий показатель характеризует умения ребенка планировать, рационально организовать свою работу, владеть способами работы (используя для этого необходимые детские инструменты), адекватно оценивать результаты труда (самооценка).

Личностный показатель проявляется у старшего дошкольника в наличии (или отсутствии) таких качеств, как самостоятельность, инициативность и терпение в преодолении трудностей.

Так, ребенок с высоким уровнем трудолюбия:

– имеет отчетливое представление о назначении труда в жизни человека и необходимости хорошо трудиться, о труде взрослых людей;

– знает не менее шести названий профессий и имеет представления об из значимости, может назвать качества личности, необходимые человеку той или иной профессии;

– может объяснить, где и кем работает его родители и другие близкие взрослые и в чем ценность их труда;

– проявляет устойчивый интерес к любым трудовым заданиям и охотно в них включается; работает увлеченно, с удовольствием на протяжении всего времени выполнения задания;

– умеет правильно планировать все этапы предстоящей работы и самостоятельно ее выполнять в соответствии с намеченным планом;

– самостоятельно и добросовестно выполняет любую работу в полном объеме и в положение срока;

– бережлив к результатам любого труда;

– с творческим подходом и вдохновением выполняет любую работу.

Ребенок со средним уровнем воспитанности трудолюбия проявляет названные свойства личности не в полной мере, а ребенок с низким уровнем не проявляет их вовсе или проявляет в мелкой степени.

Сегодня, к сожалению, дети 6–7 лет нередко имеют низкий уровень воспитанности трудолюбия. Этот факт подтверждают исследования ученых Д. А. Костиковой, М. И. Шилова и др. [6].

Таким образом, трудолюбие действительно является одним из ключевых качеств личности детей старшего дошкольного возраста. И трудолюбия в старшем дошкольном возрасте должно восприниматься, как одна из важных задач дошкольного образования. Именно детскому саду – первому звену системы образования детей принадлежит организующая и направляющая роль.

Так же мы должны не забывать, что игра – это ведущая деятельность, всего дошкольного возраста. Развивающий потенциал игры заложен в самой её природе. Педагогическая ценность игры заключается в том, что она становится сильнейшим мотивационным фактором, ребёнок руководствуется личностными установками и мотивами.

Дети-дошкольники обретают знания в непосредственном восприятии предметов, а также из разговоров с педагогом и в практической деятельности. Обычно методы обучения классифицируют по источнику получения знаний, навыков и умений.

В связи с этим выделяют такие методы обучения дошкольников: наглядные, словесные, практические и рефлексивные методы.

Наглядные: показ, рассматривание, просмотр мультфильмов, наблюдение, демонстрация, прослушивание аудиозаписи, презентация.

Словесные: беседа, вопросы, пояснения, объяснения, составление рассказов, объяснения, указания, разговор, ситуативный разговор, напомина-

ние, проблемные ситуации и вопросы, художественное слово, загадки, рассказы детей и воспитателя, чтение.

Практические: рисование, физкультминутка, импровизация, имитация, игровая беседа с элементами движений, экспериментирование, проектная деятельность, решение проблемной ситуации, игровые задания, моделирование, элементы драматизации творческие задания, игровые упражнения, аппликация, рассматривание, игры-драматизации

Эффективным методом является рефлексия, обычно в конце занятия подводятся его итоги, обсуждение того, что узнали, итого, как работали – т. е. каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале занятия целей, свою активность, увлекательность и полезность выбранных форм работы. Ребята по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы, афоризмы: «Делу – время, потехе – час»; «Дерево смотрится в плодах, а человек в делах»; «Какие труды, такие и плоды»; «Маленький труд лучше большого безделья» [4].

Трудовое воспитание детей в дошкольном учреждении так же не должно осуществляться в отрыве от семейного воспитания [5]. Устойчивое положительное отношение к труду можно воспитать у детей только в тесной связи с семьёй, когда дома создаются примерно такие же условия: ребёнок имеет постоянные обязанности, связанные с самообслуживанием, поддержанием порядка в своём игровом уголке, выполняет поручения старших, все члены семьи объединяются вокруг общих дел, непременным участником которых становится дошкольник.

Для просвещения родителей о содержании и методах трудового воспитания дошкольников могут быть использованы разнообразные формы: собрания, консультации, беседы, лекции, дни открытых дверей, тематические стенды, выставки и др.

Важно обращать внимание детей на творческое отношение взрослых к своему труду. В народных пословицах, поговорках, сказках, заключены важные мысли о ценности труда. Произведения изобразительного искусства то же могут быть средством решения воспитательных задач. Они помогают конкретизировать представления ребёнка и способствуют воспитанию чувств.

Эффективность совместной деятельности педагогов детского сада и семьи определялось четырьмя основными критериями: единство целей, партнерский стиль взаимоотношений и взаимопониманий, активное участие родителей в педагогическом процессе (интенсивность контактов, инициативность в работе, количество совместных реальных проектов) и повышения уровня воспитанности трудолюбия как качества личности старших дошкольников.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста – важнейшее условие их успешной подготовки к школе. В школьный период учебная деятельность становится

ведущей. И её продуктивность зависит от навыков труда, которые были сформированы в дошкольном детстве.

Готовность к школе очень важна, так как она способствует овладению, умениям, знаниям, способностям, мотивацией и поведенческими характеристикам, которые необходимы для оптимального уровня усвоения школьной программой.

Необходимо акцентировать внимание на важности планирования и организации целенаправленной работы по повышению уровня социального показателя у детей старшего дошкольного возраста по обучению к школе через наглядные, словесные, практические, рефлексивные методы работы.

Библиографический список

1. Батурина Г. И., Кузина Т. Ф. Народная педагогика в воспитании дошкольников. М. : Педагогика, 2011. 146
2. Структура универсальных учебных действий и условия их формирования / Н. М. Горленко, О. В. Запятая, В. Б. Лебединцев, Т. Ф. Ушева // Народное образование. 2012. № 4. С. 153–160.
3. Житко И. В. Педагогическая диагностика в процессе формирования трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста : дис. … кандидат пед. наук. М., 1990. 172 с.
4. Погодаева М. В., Ушева Т. Ф. Рефлексивный подход в обучении дошкольников безопасно-сти // Дошкольное образование. 2014. № 12. С. 112–118.
5. Ушева Т. Ф., Кузьминых А. К. Сопровождение родителей по вопросам семейного воспитания на основе рефлексивного подхода // Начальная школа. 2017. № 6. С 14–17.
6. Крохина С. А. Трудолюбие у старших дошкольников как ключевое качество личности в условиях подготовки к школе. URL: https://dovosp.ru/wp-content/uploads/2016/11/krohina. pdf (дата обращения: 01.09.2024).

УДК 159.9.072

П. О. Ковтун

Педагогический институт, Иркутский государственный университет, преподаватель кафедры психологии образования и развития личности, г. Иркутск, kpprgn@gmail.com

P. O. Kovtun

Lecturer at the Department of Psychology of Education and Personality Development, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, kpprgn@gmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Представлен анализ исследования, посвящённого представлениям старшеклассников Иркутска о современных и востребованных профессиях. На основе результатов составлен рейтинг профессий и проведено сопоставление с реальными запросами рынка труда Иркутской области.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; мотивация; подростки; профориентация.

PROFESSIONAL PERCEPTIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

The article presents an analysis of a study focused on the perceptions of high school students in Irkutsk regarding modern and in-demand professions. Based on the results, a ranking of professions was compiled and compared with the actual labor market demands of the Irkutsk Region.

Keywords: professional self-determination; motivation; adolescents; career guidance.

Один из ключевых жизненных процессов, который продолжается на протяжении всей жизни человека, – это его личностное, а в старшем возрасте и профессиональное самоопределение. В старших классах школы вопрос выбора профессии становится особенно актуальным. Молодые люди сталкиваются с важной задачей – сделать осознанный и ответственный выбор, который в значительной степени повлияет на их будущее. Умение формировать собственные смыслы, взаимодействовать с окружающими, преодолевать трудности, справляться со стрессовыми ситуациями и поддерживать мотивацию для достижения целей – всё это важные аспекты успешного самоопределения.

В старшем школьном возрасте мотивация играет особую роль, так как она проявляется через волю и активность личности. В это время на подростка могут воздействовать негативные факторы, такие как психофизиологические изменения, влияние окружающих, а также социальное давление, связанное с необходимостью выбора престижной профессии, поступления в хороший вуз и так далее. Всё это может оказать влияние на мотивацию и нарушить процесс самоопределения.

Кроме перечисленных факторов, важно учитывать и социокультурную среду, в которой находятся современные старшеклассники. Возможность выбирать практически любую профессию, поступить в любой вуз страны, заниматься разнообразными хобби, а также сравнивать себя с другими через

социальные сети – всё это создаёт дополнительные испытания для подростка. Такое изобилие вариантов жизненного пути предоставляет большие возможности для самоопределения, но одновременно усложняет процесс принятия рационального и взвешенного решения. Общение с референтной группой и в социальных сетях может вызвать у школьников чувство фрустрации, если они считают, что не столь успешны или не добились таких же высот, как их сверстники. Подобные негативные переживания могут приводить к апатии, депрессии и затруднять процесс личностного и профессионального самоопределения, лишая подростков мотивации к активным действиям.

Современное информационное пространство, с которым сталкиваются школьники при выборе профессии, насыщено противоречивыми и часто необоснованными данными о том, какие профессии востребованы на рынке труда. Эти сведения редко учитывают не только изменчивость потребностей рынка в конкретных регионах, но и темпы, с которыми происходят эти изменения, а также их ускорение. В результате возникает вопрос о надёжности любых прогнозов, касающихся потребности в тех или иных специалистах на период, который отделяет выпускников от момента получения диплома о высшем образовании.

Школа предоставляет старшеклассникам информационную и психологическую поддержку в процессе профессиональной ориентации, основой которой обычно являются профориентационные программы. Эти программы помогают выпускникам сопоставить свои профессиональные интересы и склонности с будущей профессией. Однако, следуя предложенным алгоритмам выбора, молодые люди нередко оказываются в ситуации, когда после окончания вуза не могут найти работу в том регионе, где планируют жить. В результате их профессиональные знания и навыки, приобретённые в процессе обучения, остаются невостребованными.

В ряде исследований (Абульханова-Славская К. А. [1], Т. Н. Березина [2], Журавлева Е. А. [3], Мудрик А. В. [4], Л. А. Регуш [5] и др.) отмечается, что многие подростки сталкиваются с трудностями в процессе личностного самоопределения и планирования жизненных перспектив. Эти проблемы часто проявляются уже на этапе выбора профиля обучения. При необходимости сделать такой выбор старшеклассники начинают глубже размышлять о своём будущем, структурировать жизненные планы и осознавать, что их успех или неудача в значительной степени зависят от их собственных решений. Насколько они смогут согласовать свои жизненные ценности, интересы, способности и предпринимаемые действия, во многом определяет их ближайшее как личностное, так и профессиональное будущее.

Известно, что одним из ключевых факторов, влияющих на успешность процесса самоопределения, является мотивация личности. Важно помнить, что самоопределение не всегда проходит успешно и зачастую не приводит к положительным и целостным результатам. Поскольку мотивация отражает

эмоции, стремления, волевые усилия и активность личности, она выступает как важнейший элемент в процессе самоопределения. Нарушения в мотивационной сфере могут негативно сказаться на всём процессе самоопределения. Профессиональная мотивация, в свою очередь, является неотъемлемой составляющей успешного профессионального самоопределения.

Таким образом, с учётом современного социокультурного контекста, в котором находится старшеклассник, его психологических особенностей, а также влияния социальных медиа и других факторов, можно заключить, что формирование мотивации в процессе личностного и профессионального самоопределения требует пристального внимания со стороны исследователей.

Основываясь на вышеизложенном, была сформулирована проблема исследования: старшие школьники испытывают дезориентацию в мире профессий, не имея чёткого представления о том, какие профессии востребованы на данный момент. Это затрудняет их способность сделать осознанный профессиональный выбор. Также наблюдается противоречие между профориентационными программами, которые ориентированы на потребности и интересы школьников, и реальными запросами рынка труда. Иными словами, учащихся учат выбирать не ту профессию, которая будет востребована на рынке, а ту, которая больше соответствует их личностным качествам.

Для проверки данной гипотезы было принято решение провести исследование в форме опроса среди старшеклассников. Опрос позволит собрать информацию об их представлениях об актуальных профессиях и сравнить эти данные с реальной ситуацией на рынке труда. Это даст возможность проанализировать, насколько совпадают или расходятся представления школьников о востребованных профессиях с реальной потребностью на рынке.

Базой исследования послужила образовательная организация МБОУ г. Иркутска Гимназия № 25. В исследовании приняли участие 250 человек, учащиеся в 9–11 классах обоих полов, возраст респондентов от 15 до 18 лет.

Для проведения исследования был разработан авторский опросник «Рейтинг профессий», включающий 46 профессий. Респондентам предлагалось оценить актуальность каждой профессии по шкале от 1 до 10, где 1 означает наименее значимую, а 10 – наиболее значимую профессию. Также в анкете было задание указать пять наиболее актуальных профессий по мнению респондентов, расположив их в порядке от самой актуальной к менее актуальной.

После сбора ответов мы распределили профессии по ранговой системе в зависимости от полученных положительных и отрицательных оценок, расположив их от 1 до 46 места по убыванию актуальности.

Следующим шагом мы составили сводную таблицу (табл. 1), в которой профессии были расположены по убыванию рейтинга, указано количество актуальных вакансий в регионе, количество свободных рабочих мест, число граждан, состоящих на учёте в Министерстве труда и занятости г. Иркутска. Все данные, относящиеся к состоянию рынка труда, были взяты с сайта Министерства труда и занятости г. Иркутска https://www.irkzan.ru.

Таблица 1

Сводная таблица профессий

Место в рангах	Название профессии	Актуальные в регионе	Свободных раб мест по кол-ву вакансий в регионе	Кол-во граждан на учете	Показатель актуальности (чел/место)	Показатель востребованности (чел/вакансию)
1	Web-дизайнер	7	7	78	11	11
2	Программист	42	48	29	0,7	0,6
3	Менеджер SMM	8	8	23	3	3
4	Менеджер	116	185	628	5	3
5	Архитектор	132	135	67	0,5	0,5
6	Психолог	193	212	53	0,3	0,25
7	Врач	58	81	4	0,07	0,05
8	Делопроизводитель	20	34	160	8	5
9	Инженер	188	243	280	1,5	1
10	Юрист	7	26	196	28	7,5
11	Пожарный	9	40	9	1	0,225
12	Переводчик	12	41	11	1	0,26
13	Работник индустрии красоты	4	4	18	4,5	4,5
14	Специалист ИБ	4	23	3	0,75	0,13
15	Специалист по работе с персоналом	285	561	738	2,5	1,3
16	Учитель	115	135	44	0,3	0,3
17	Журналист	1	1	5	5	5
18	Экономист	52	57	358	7	6
19	Геодезист	24	87	4	0,16	0,05
20	Педагог	137	192	45	0,3	0,2
21	Редактор	2	3	3	1,5	1
22	Агент по продаже недвижимости	4	76	1	0,25	0,01
23	Воспитатель	111	204	76	0,7	0,4
24	Политолог	1	2	0	0	0
25	Военная специальность	1	62	0	0	0
26	Спортивная специальность	14	21	1	0,07	0,05
27	Социальный работник	11	17	44	4	3
28	Монтажник	53	1207	24	0,5	0,02
29	Химик	9	30	6	0,7	0,2
30	Кондитер	45	76	33	0,7	0,4
31	Кинолог	7	8	3	0,4	0,4
32	Эколог	12	15	12	1	0,8
33	Диетолог	8	8	0	0	0
34	Автомеханик	2	2	9	4,5	4,5
35	Аудитор	1	4	4	4	1
36	Бармен	28	42	26	1	0,6
37	Полицейский	40	152	7	0,2	0,05
38	Штукатур	43	815	27	0,6	0,03
39	Бухгалтер	162	191	369	2	2
40	Кассир	73	382	178	2,4	0,5
41	Оперативный уполномоченный	9	27	2	0,2	0,07
42	Товаровед	7	14	39	5,5	3
43	Горничная	56	352	16	0,3	0,04
44	Дознаватель	6	9	1	0,2	0,1
45	Флорист	2	3	9	4,5	3
46	Секретарь	6	6	145	24	24

Также были выделены два показателя: показатель актуальности профессии (соотношение числа человек на одно вакантное место к числу актуальных вакансий в регионе) и показатель востребованности профессии (соотношение количества человек на учёте к числу вакансий в регионе). Это позволило проанализировать уровень конкуренции на рынке труда и сопоставить его с рейтингом профессий, что помогает выявить потенциальные трудности или возможности при трудоустройстве на конкретные профессии.

Профессии были условно разделены на четыре группы:

от 1 до 12 – наиболее предпочитаемые профессии,

от 13 до 26 – приемлемые профессии,

от 27 до 35 – непопулярные профессии,

от 36 до 46 – отвергаемые профессии.

Попадание профессии в одну из групп отражает уровень её привлекательности среди респондентов, что может влиять на их выбор при профессиональном самоопределении, при этом наибольшее внимание уделяется профессиям из первых двух групп.

Анализируя наиболее предпочитаемые профессии, можно сделать вывод, что школьникам не стоит рекомендовать такие профессии, как веб-дизайнер, SMM-менеджер, менеджер, делопроизводитель, юрист, экономист и журналист. В этих сферах наблюдается высокая конкуренция за рабочие места, а также повышенные требования к квалификации молодых специалистов. Следовательно, преодоление «порога входа» в данные профессии может оказаться сложным. В случае неудачи молодые люди могут потерять мотивацию и разочароваться в выбранной профессии или в своих способностях.

Стоит обратить внимание на такие профессии, как программист, архитектор, психолог, врач, инженер, пожарный и переводчик. В этих профессиональных областях наблюдается дефицит специалистов, что делает их более востребованными. Это может привести к улучшению условий труда, таким как повышение заработной платы, предоставление льгот и других стимулов для привлечения специалистов в данные сферы. Работодатели заинтересованы в таких кадрах, что облегчает вхождение в профессию и способствует усилению мотивации у молодых специалистов.

Анализируя вторую группу профессий, можно отметить, что наиболее конкурентными среди них являются: работник индустрии красоты, специалист по работе с персоналом, журналист и экономист. Эти профессии находятся в условно «оптимальной» зоне, где спрос и предложение на рынке труда сбалансированы. Вход в эти профессии относительно доступен, что позволяет выпускникам занимать желаемые вакансии.

Тем не менее, при профессиональной ориентации школьников следует делать акцент на профессиях с дефицитом кадров. Важно обращать внимание на такие профессии, как специалист по информационной безопасности, учитель, геодезист, педагог, агент по продаже недвижимости и воспитатель. В условиях дефицита кадров молодые специалисты могут получить больше преимуществ при трудоустройстве, таких как возможность выбирать из

большего числа вакансий с приемлемыми условиями работы или гибкий график.

Что касается профессий из третьей и четвёртой групп, они менее популярны среди респондентов, имея больше отрицательных оценок по сравнению с положительными. Это позволяет сделать вывод о том, что старшеклассники, исходя из своих возрастных особенностей и недостаточной осведомлённости о рынке труда, могут выбрать обучение по «престижной», но чрезмерно конкурентной специальности. Это может привести к упущению возможностей в менее престижных, но востребованных сферах, где специалисты необходимы работодателям (табл. 2).

В результате анализа статистического критерия Спирмена необходимо сделать следующие выводы:

• Место профессии в рейтингах имеет слабую связь с показателями активности и востребованности.

• Показатели актуальности и востребованности имеют значительную двухстороннюю корреляцию.

Таблица 2

Корреляции, полученные с помощью статистического метода обработки данных «критерий Спирмена»

			Место в рангах	Показатель актуальности	Показатель востребованности
Ро Спирмена	Место в рангах	Коэффициент корреляции	1,000	-,131	-,203
		Знач. (двухсторонняя)	.	,384	,175
		N	46	46	46
	Показатель актуальности	Коэффициент корреляции	-,131	1,000	,932**
		Знач. (двухсторонняя)	,384	.	,000
		N	46	46	46
	Показатель востребованности	Коэффициент корреляции	-,203	,932**	1,000
		Знач. (двухсторонняя)	,175	,000	.
		N	46	46	46
** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).					

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что место профессии в рейтинге не связано с ее актуальностью или востребованностью на рынке труда. Это свидетельствует о том, что респонденты не осведомлены о правилах и тенденциях современного рынка профессий, о возможных условиях реализации в предпочитаемых ими профессиях.

Результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что старшеклассники дезориентированы при выборе будущей профессии. Им не хватает точного представления о том, какие профессии действительно востребованы в настоящее время. Это может затруднить их профессиональный выбор старшеклассников или даже подтолкнуть к принятию необдуманного решения.

Следующим этапом нашей работы будет разработка программы развития профессиональной мотивации в возрастной категории старших школьников. В качестве основы нашей программы будет последовательное педагогическое развитие участников о труде, профессии и смыслах профессио-

нальной деятельности, чтобы выбор будущей профессии был связан не с внешней необходимостью (возраст, влияние родителей, моды, моды), а с ценностным отношением к выбираемой профессии.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 2000. 155 с.
2. Березина Т. Н. Психолого-педагогические аспекты формирования эмоциональной безопасности образовательной среды // Психологическая безопасность образовательной среды: проблемы, ресурсы, профилактика / общ. ред. А. В. Литвиновой, А. В. Кокурина. М. : Русайнс, 2022. С. 16–27.
3. Журавлева Е. А. Особенности мотивов профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования // Конференциум АСОУ : сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. 2015. № 1. С. 2805–2812.
4. Мудрик А. В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих. Книга для учащихся. М. : Просвещение, 2000. 223 с.
5. Регуш Л. А., Алексеева Е. В., Веретина О. Р. Психологические проблемы подростков России периода цифровизации (2010–2020 гг.) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2022. № 203. С. 7–21.

УДК 370.47

И. А. Пичкурова
Педагог-психолог, Средняя общеобразовательная школа № 40, г. Ангарск, pichkurova89@bk.ru

М. М. Хамнаева
Учитель истории и обществознания, Ангарский индустриальный техникум, г. Ангарск, mkhamnaeva@mail.ru

I. A. Pichkurova
Eaducational psychologist, Secondary School N 40, Angarsk, pichkurova89@bk.ru

M. M. Khamnaeva
Teacher of history and social studies, Angarsk Industrial College, Angarsk, mkhamnaeva@mail.ru

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ШКОЛА-ТЕХНИКУМ

Рассматривается проблема профессионального самоопределения школьников в связи с тем, что возникают противоречия между изменяющейся ситуацией на рынке труда и профессиональным выбором обучающихся. При работе с обучающимися старших классов педагогический персонал сталкивается с рядом психолого-педагогических проблем. Во-первых, современный рынок труда характеризуется большим выбором профессиональной сферы, которая каждый год пополняется новыми специальностями. Во-вторых, большинство выпускников школ не определяются с выбором профессии. Поэтому основной задачей является психолого-педагогическое сопровождение школьников в рамках профориентации, которая включает мероприятия практического характера. Для этого разработана система работы профессионального самоопределения через взаимодействие среднего профессионального образования и школы.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; профориентация; психолого-педагогическое сопровождение; профессиональные пробы.

SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE SCHOOL-COLLEGE SYSTEM

The article deals with the problem of professional self-determination of schoolchildren due to the fact that contradictions arise between the changing situation on the labor market and career choices of students. When working with high school students, teaching staff faces a number of psychological and pedagogical problems. Firstly, the modern labor market is characterized by a large selection of professional fields, which are replenished with new kinds of occupation every year. Secondly, most school graduates are uncertain about their choice of profession. Therefore, the main task is the psychological and pedagogical support of schoolchildren in the framework of career guidance, which includes practical activities. For this purpose, a system of professional self-determination has been developed through the interaction of secondary vocational education and schools.

Keywords: professional self-determination; career guidance; psychological and pedagogic support; professional trials.

В настоящее время в Российской Федерации реализуются программы, направленные на усиление психолого-педагогической поддержки учащихся старших классов. Данная мера обусловлена современными тенденциями в сфере образования, которые ставят акцент на формировании культуры оказания поддержки и помощи каждому ребёнку в учебном процессе. Поэтому одним из важных направлений психолого-педагогической поддержки явля-

ется психолого-педагогическое сопровождение в профессиональном самоопределении.

Согласно мнению отечественного психолога М. Р. Битяновой, «Сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия» [6].

Психолого-педагогическое сопровождение имеет разные направления и подходы. Но нам хотелось бы остановиться на таком направлении как: ориентирование в спектре профессиональных выборов.

Данное направление, основано на ориентации в психолого-педагогическом сопровождении, которое оказывает влияние на профессиональный выбор, где главное внимание уделяется раскрытию способностей, склонностей, потребностей и интересов старшеклассников для успешной самореализации в определенной деятельности. [1]

Л. И. Божович в своей работе «Этапы формирования личности в онтогенезе» отмечает, что «... переходный критический период завершается возникновением особого личностного новообразования, которое можно определить термином “самоопределение”. С точки зрения самосознания субъекта оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции» [3].

Самоопределение старшеклассников основано на профессиональном выборе. Но прежде чем говорить о профессиональном самоопределение, важно понимать, что такое самоопределение.

Как отмечает П. Г. Щедровицкий, самоопределение это – способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, и умение переосмысливать собственную сущность [7].

В федеральном «Законе об образовании» самоопределение выступает как ведущая цель обучения и воспитания [5].

К. К. Платонов считает, что профессиональное самоопределение – это степень самооценки себя как специалиста определенной профессии, т. е. содержательная сторона направленности личности, взаимодействующая с призванием; важнейший объект формирования личности в процессе профессиональной ориентации [3].

Поэтому можно сказать, что профессиональное самоопределение – это целенаправленный и последовательный процесс выбора профессионального пути, который способствует полной реализации потенциала личности в рамках существующих социально-экономических условий.

В психолого-педагогическом сопровождении важным моментом выступает самостоятельный выбор профессии старшеклассников, с помощью которого формируется внутренняя готовность обучающегося самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего профессионального развития [4].

Для того чтобы старшеклассник определился с выбором профессии, ему необходимо дать возможность попробовать себя в профессии. Поэтому

в рамках профориентации основным моментом является сотрудничество школы с ГАПОУ ИО «Ангарский индустриальный техникум».

В рамках сотрудничества обучающихся знакомят с рабочими профессиями. Данное направление в профориентации обусловлено возрастающей потребностью предприятий в высококвалифицированных работниках.

Профориентационная работа в рамках «школа-техникум» ведется по нескольким направлениям:

– знакомство обучающихся с рабочими профессиями;

– профессиональные пробы;

– консультационное направление.

Профориентация старшеклассников проводится как преподавателями техникума, так и студентами. Она направлена на профессиональное самоопределение и осознанный выбор ими будущей профессии. Основные мероприятия, проводимые техникумом, это: издание информационных буклетов про профессии и специальности, тематические классные часы, проведение Дня открытых дверей, организация ярмарки профессий и др.

Новый этап в профориентационной работе стало, то, что студенты самостоятельно проводят интеллектуально-развлекательные мероприятия для обучающихся. Одним из главных направлений в работе является практико-ориентированные мероприятия со старшеклассниками. Это мастер-классы, на которых специалист показывает, а также рассказывает основные элементы производственного процесса, благодаря чему формируется представление о содержании конкретной профессии или специальности. Также с обучающимися проводятся профессиональные пробы, в ходе которых ребята пробуют себя в роли той или иной профессии или специальности, получают базовые знания.

Результатом данного сотрудничества является то, что старшеклассники определяются с выбором профессии, и поступают в данное учреждение.

Поэтому считаю, что психолого-педагогическое сопровождение в системе техникум-школа помогает обучающимся осознанно выбрать профессию или специальность, что в дальнейшем повышает спрос на рынке труда. Данное направление необходимо развивать, так именно оно помогает лучше в профессиональном самоопределении.

Библиографический список

1. Колосова О. А. Проблема формирования самоопределения и построения профессиональной типологии личности // Управление. 2016. № 1(11). С. 23–28.
2. Леонтьев Д. А., Шалобанова Е. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 45–50.
3. Лазурский А. Ф. Классификация личности // Психология индивидуальных различий. М., 1982. С. 179–199.
4. Резапкина Г. В. Скорая помощь. Практическое руководство для педагогов и школьных психологов. М. : Генезис, 2004. 146 с.
5. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации". М. : Омега-Л, 2014.
6. Шапкина С. А. Система работы по организации сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в образовательной среде // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IV Междунар. науч. конф. Уфа, ноябрь 2013 г. С. 101–105.
7. Щедровицкий Г. П. Лекции по педагогике. Из архива Г. П. Щедровицкого. Т. 11. М., 2007. 407 с.

УДК 377.5

Е. В. Рогалева

Заведующий кафедрой технологий, предпринимательства и методик их преподавания, кандидат педагогических наук, доцент**,** Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Lerog1@mail.ru

А. Д. Гордиенко

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, andreygrord@mail.ru

E. V. Rogaleva

Head of the Department of Technology, Business and Methods of Teaching, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Lerog1@mail.ru

A. D. Gordienko

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, andreygrord@mail.ru

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается понятие «профессиональное самоопределение», способы организации сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в организациях среднего профессионального образования с учетом их возрастных особенностей. Тестирование обучающихся рассматривается как один из способов выявления способностей обучающихся и требований, предъявляемых профессией к личности. Приведены примеры мероприятий по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся в организациях среднего профессионального образования, организуемых кураторами, преподавателями и мастерами производственного обучения.

Ключевые слова: самоопределение; профессиональное самоопределение; среднее профессиональное образование.

SUPPORTING PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION ORGANIZATIONS

The article examines the concept of professional self-determination and the ways of organizing support for professional self-determination of students in secondary vocational education organizations, taking into account their age characteristics. Testing students is considered as one of the ways to identify the abilities of students and the requirements of profession. The authors give examples of events to support professional self-determination of students in secondary vocational education organizations, organized by tutors, teachers and masters of industrial training.

Keywords: self-determination; professional self-determination; secondary vocational education.

Современные условия жизни, значительные изменения в системе среднего профессионального образования оказывают влияние на ценностные ориентации и проектирование профессиональной траектории молодых людей. Современной молодёжи свойственна высокая степень самостоятельности в выборе своего жизненного пути. Проблемы, связанные с процессом профессионального самоопределения, возникают перед личностью в течение всей ее жизни, но особенно остро с этими проблемами сталкиваются вы-

пускники общеобразовательных организаций, которые делают свой профессиональный выбор.

От качества полученного профессионального образования зависит практически всё: то, как будет выполняться работа, то, каким образом специалист сможет применять свои знания, умения и навыки во время практической деятельности и многое другое.

Ни для кого ни секрет, что очень часты такие случаи, когда выпускник, получивший среднее профессиональное образование, прекрасно обучался и не имел ни каких проблем с учёбой, по итогу после получения диплома отказывается от работы в данной сферы. Почему же такие случаи происходят?

Во-первых, потому что некоторые студенты идут обучаться в среднее профессиональное учреждение не для того чтобы получить определённое образование и работать в дальнейшем по своей специальности, а для того чтобы получить диплом и в дальнейшем устроиться на любую другую работу, где необходимо предоставить диплом об образовании и совсем не важно, что у него за специальность или проступить в вуз без ЕГЭ [3].

Во-вторых, при получении среднего профессионального образования далеко не все студенты психологически осознают, где и при каких условиях им предстоит работать. После получения образования идут работать по своей профессии/специальности и в итоге понимают, что им не подходит данная работа, так как на их взгляд, недостаточная заработная плата; не устраивают условия труда; карьерный рост замедлен или вообще стоит на месте, или просто работа не по душе.

Именно поэтому необходима целенаправленная работа по организации сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в организациях среднего профессионального образования. При этом необходимо помнить, что профессиональное самоопределение – это определённый процесс, который заключается в выборе человеком той или иной профессии, происходит определение самого себя часть самоопределения личности и Я-концепции. Необходимо также учитывать возрастные особенности обучающихся в СПО и свойственные им стадии профессионального самоопределения, которые были определены Э. Гинзбергом для учащихся, завершивших обучение в 9 классе – «период оценки», окончивших 11 классов – переходный период и период исследования и кристаллизации для студентов старших курсов техникумов, колледжей.

В связи с вышеуказанными стадиями сопровождение профессионального самоопределения не должно ограничиваться только решением задач профессиональной ориентации на момент поступления в организации СПО, а должно быть организовано многоуровневое сопровождение обучающегося на протяжении всего периода обучения.

Для того чтобы определить насколько профессиональное самоопределение сформировано у человека, проводятся различные тестирования, которые выявляет их уровень. Данные тестирования проводятся в выпускных классах школе, на 1 курсе в техникуме, колледже и на последнем курсе. С помощью полученных результатов студенты могут определить для себя куда

они хотели бы поступить, затем правильно ли они выбрали учебное заведение и в заключении своего обучения куда они хотели бы пойти работать. Это становится возможным, когда студенты уже имеют представление о своих способностях и требованиях, предъявляемых профессией к личности.

К решению проблемы профессионального самоопределения в колледже подключены кураторы студенческих групп, которые проводят тематические классные часы в форме дискуссий, деловых игр, заседаний круглого стола, квест – игр, среди которых можно выделить «Моя профессия – мой выбор», «Есть такая профессия – студент», «Освоение профессии как путь к успеху в жизни», «Вверх по лестнице жизни или мои жизненные планы», «Моя профессиональная и коммуникативная культура», «Портрет современного педагога глазами студентов». Мастера производственного обучения, преподаватели профессиональных модулей также активно занимаются сопровождением профессионального самоопределения студентов путем их знакомства с учебными мастерскими, лабораториями, кабинетами, в целом с учебным заведением, базами учебных и производственных практик; организации обучения по освоению и отработке профессиональных навыков; закрепления наставников, в качестве который выступают студенты более старших курсов, а также путем знакомства с высокопроизводительными технологиями и определения их влияния на экономическую и социальную стороны жизни современного общества.

В действующих ФГОС СПО значительное место в содержании подготовки будущих специалистов/рабочих отводится различным видам практик: учебным и производственным. Грамотно организованная практика позволяет обучающемуся профессионально самоопределиться, понять и осознать, где он после получения образования будут работать, какие у них будут обязанности, какие требования к нему может предъявлять работодатель, какие компетенции ему пригодятся в его профессиональной деятельности, чтобы быть востребованным на рынке труда. Тем самым будет решена основная задача профессионального образования – получение готового, обученного профессионального специалиста, который сможет работать в той области, в которой получил данное образование [1].

Конечно, в современном мире можно получить несколько образований, что говорит о том, что человек может искать себя и профессионально самоопределяться в течении всей жизни, но конечно же, лучше это сделать как можно раньше и развиваться в выбранном направлении, при этом получая удовольствие от работы [2].

Библиографический список

1. Грибовская Н. Н. Современные требования к подготовке молодых специалистов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск : СибАК, 2019. № 4, ч. 2. С. 24–27.
2. Основина Т. Ю. Профессиональная компетентность как критерий готовности специалиста к профессиональной деятельности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 12. С. 103–112.
3. Томильцев А. В., Мальцев А. В. Проблемы оценки профессиональной подготовки: методологические подходы // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 4. С. 9–10. URL: https://www.edscience.ru/jour/article/view/954 (дата обращения: 11.09.2024).

УДК 372.8

Н. В. Уминова

Доцент кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, кандидат педагогических наук, доцент Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, uminovanv@kspu.ru

N. V. Uminova

Associate Professor of the Department of World Literature and Methods of Teaching, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, uminovanv@kspu.ru

ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ)

Обосновывается использование художественной литературы в качестве материала для профориентационной работы с обучающимися психолого-педагогических классов. Даны методические рекомендации по проведению занятий и мероприятий, посвященных актуальным аспектам педагогической профессии. На примере темы буллинга и образа учителя показан содержательный и деятельностный потенциал художественной литературы для формирования профессиональных компетенций обучающихся психолого-педагогических классов.

Ключевые слова: подростково-юношеская литература; педагогическая проблематика; театрализация; тема буллинга; учительская тема.

THE CAREER GUIDANCE POTENTIAL OF FICTION (FROM THE EXPERIENCE OF WORKING WITH STUDENTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES)

The article substantiates the use of fiction as a material for career guidance work with students of psychological and pedagogical classes. Methodological recommendations are given for conducting classes and events dedicated to topical aspects of the teaching profession. Using the example of the topic of bullying and teacher's image, the author shows the informative and activity potential of fiction for the formation of professional competencies of students of psychological and pedagogical classes.

Keywords: adolescent and youth literature; pedagogical problems; theatricalization; topic of bullying; topic of teachers.

Многие произведения художественной литературы, адресованные подростково-юношескому возрасту, посвящены теме становления, взросления личности человека, решению конфликтных ситуаций как в семье, так и в школьном коллективе. Важная для подобных текстов психолого-педагогическая проблематика направлена прежде всего на реализацию воспитательной функции детской литературы: юный читатель видит разные модели поведения, образцы и антипримеры, понимает авторское отношение к описываемым событиям, выбирает нравственные ориентиры собственной жизни.

Подростково-юношеская художественная литература открывает широкие возможности и для работы с обучающимися, нацеленными на выбор профессии психолого-педагогической направленности. В перечне формируемых в процессе литературного школьного образования личностных результатов в Федеральной рабочей программе обозначены требования к трудово-

му воспитанию учащихся: «интерес к практическому изучению профессий и труда различного рода, в том числе на основе применения изучаемого предметного знания и знакомства с деятельностью героев на страницах литературных произведений» [2, с. 16].

Профориентационный потенциал художественных текстов многопланов: отечественная и зарубежная словесность позволяет создать объемный и достоверный психологический портрет ученика-подростка, раскрывает особенности учительской профессии, представляя различные типы педагогов, описывает разные проблемные ситуации, возникающие в школьном коллективе и в межличностном общении подростков за рамками образовательного пространства. Многие аспекты психолого-педагогической проблематики подростковой литературы прокомментированы в работах Н. Е. Кутейниковой [1], М. А. Черняк [3], методические рекомендации по изучению произведений школьной тематики представлены в учебном пособии «Школьная тема в детской и подростково-юношеской литературе» [4].

Представим опыт проведения учебных занятий (мастер-классов) и мероприятий с обучающимися психолого-педагогических классов, где посредством обращения к произведениям художественной литературы была актуализирована важная профориентационная составляющая. Занятия и мероприятия были проведены в период с 2021 по 2024 г. в Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева.

Серия мастер-классов «Писатели против буллинга» позволила учащимся не только познакомиться с большим корпусом текстов русской и зарубежной литературы, посвященных проблеме травли в школьном коллективе. В данном случае задачи литературоведческого характера и расширения читательского кругозора имеют вспомогательный характер. Художественный текст важен как средство, инструмент формирования психолого-педагогических компетенций. Уточним, что в обсуждении актуальной проблематики школьники опирались на полученные раннее знания о психологических аспектах буллинга (в преддверии мастер-классов была прочитана лекция, выявляющая психологические особенности этого явления). Обозначим возможные формы работы на занятии. После составления «ассоциативного куста» к понятию «буллинг» (прием способствует оживлению личных впечатлений) учащимся для анализа были предложены фрагменты текстов художественных произведений. Ниже приведем рекомендуемый список литературы:

В. Железников «Чучело»
В. Ледерман «Календарь ма(й)я»
А. Костюнин «Рукавичка»
И. Лукьянова «Стеклянный шарик»
Е. Габова «Не пускайте Рыжую на озеро»
Р. Брэдбери «Всё лето в один день»
С. Кинг «Кэрри»
Р. Дж. Паласио «Чудо»

Графические тексты: А. Олейников, Т. Яржомбек «Соня из 7 «Буээ», Е. Маликова «Антисоциальный клуб», И. Арсено, Ф. Бритт «Джейн, лиса и я».

Работая в малых группах, учащиеся анализировали фрагменты произведений по следующим аспектам:

- психологическое состояние изгоя: составление психологического портрета подростка-изгоя (спектр переживаний: страх, отчаянье, одиночество, неприятие себя, озлобленность на окружающих, ненависть и т. д.),
- причины травли человека в коллективе (отличие от других: по внешним признакам, социального характера, особенностей личности и т. д.);
- последствия буллинга (как негативного характера: самоубийство, месть, психологические комплексы, так и положительный результат: формирование силы характера, достижение цели и т. д.);
- возможные пути решения проблемы (поиск друзей и единомышленников, расширение сферы увлечений, обращение к специалистам – психологам и педагогам – за помощью и т. д.).

Особо стоит уделить внимание роли педагога (обсуждению вопроса: «Как действовать педагогу, если он заметил проявления буллинга в школьном коллективе?»): в произведениях представлены учителя и психологи, как помогающие решить проблему, так и своей некомпетентностью провоцирующие травлю или не замечающие конфликтных ситуаций между подростками.

Итогом занятия стало создание писем-обращений к герою, включающих советы и рекомендации. Приведем несколько фрагментов.

«Не бойся! Гонители, на самом деле, – это одинокие и слабые люди! Будь сильнее! Не поддавайся их провокациям. Помни, что каждый человек индивидуален. Ты не должен стыдиться себя. Прими себя! Попытайся найти увлечение или единомышленников. Я в тебя верю, ты обязательно справишься!»

«Может быть, сейчас в твоей жизни не все так хорошо, как хотелось бы, но все обязательно поменяется. Самое главное – искать, не отчаиваться и верить в лучшее. Ходи на новые секции, ищи новые увлечения, рефлексируй – и все наладится!»

«Мы прекрасно понимаем, как тебе сейчас тяжело. Это один из этапов жизни, который нужно пережить. Попробуй обратиться к психологу, найти увлечения, познакомиться с интересными людьми, поставить для себя цель и идти к ней. Ты сильный! Мы верим, что у тебя все получится!»

«Твое положение очень непростое. Сейчас тебе может казаться, что выхода нет и быть не может. Что лучше бы уж все это закончить. Но гони эти мысли! Ты силен. Ты справишься с этой ситуацией. Старайся скрывать свою боль от обидчиков, дабы не подстегивать их сильнее… Не дай обиде, злости и ярости поглотить себя».

Обсуждение с учащимися темы буллинга на примерах из художественной литературы позволяет актуализировать важные психолого-педагогические проблемы, ведет к поиску решений сложных ситуаций, формирует профессиональные компетенции.

Приведем еще один пример профориентационного мероприятия с привлечением текстов словесности – интерактивный театр «Образ учителя в художественной литературе». Целью театральных постановок (проект реализован студентами, в качестве зрителей – учащиеся психолого-

педагогических классов) является формирование представлений о важных качествах учительской профессии, посредством деятельностной (игровой, ролевой) формы приобретение опыта решения педагогической ситуации (создание интерактива – обязательное условие театрализации, т. е. учащиеся вовлечены определенным способом в сценическое действо). Важной задачей считаем и создание творческой, креативной атмосферы педагогического вуза, что может являться определенным мотивом для выбора места обучения учеников-зрителей.

На подготовительном этапе реализации проекта студентам-филологам был предложен рекомендательный список произведений, в которых представлены разные типы учителей. Выбор текста для театрализации носил свободный характер, можно было не ограничиваться предложенным списком.

Л. Чарская «Записки маленькой гимназистки»;

Ф. Вигдорова «Мой класс»;

Г. Полонский «Ключ без права передачи», «Доживем до понедельника»;

В. П. Астафьев «Родной голос» (из книги «Всему свой час»); «Кража», «Фотография, на которой меня нет»;

Ю. Яковлев «Гонение на рыжих», «Собирающий облака», «Багульник»;

А. Алексин «Третий в пятом ряду»; «Безумная Евдокия»;

М. Аромштам «Когда отдыхают ангелы»;

А. Ткачев «Учитель»;

А. Костюнин «Поводырь»;

А. Гиваргизов «Контрольный диктант»;

К. Стрельникова «Не ВКонтакте» (цикл «Про Нину Палну»);

А. Зимова «Сочинение на заданную тему».

Обратная связь со зрителями (интерактивный театр) во время представления инсценировок была реализована в разных формах: элементы дискуссии («Как бы вы поступили на месте учителя?»), игровая деятельность (выполнение упражнений физминутки), ролевое участие в постановке (роли учеников и педагогов). Выбор фрагментов для театрализации позволил представить соединение в школьном пространстве проблемных, серьезных ситуаций и курьезных, юмористических случаев.

Таким образом, художественная литература открывает широкие возможности для профориентационной работы с обучающимися психолого-педагогических классов. Содержательный (обсуждение проблематики) и деятельностный (проигрывание разных ситуаций школьной жизни) потенциал текстов словесности можно использовать для формирования важных профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Кутейникова Н. Е. Навигатор по современной отечественной детско-подростковой и юношеской литературе : метод. рекомендации. М. : МАЭСТРО ПлаТинум, 2017. 158 с.
2. Федеральная рабочая программа ООО. Литература. М., 2024. 128 с.
3. Черняк М. А. Актуальная словесность XXI в.: приглашение к диалогу : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2015. 232 с.
4. Школьная тема в детской и подростково-юношеской литературе : учеб. пособие / сост. Н. В. Уминова. Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2020. 186 с.

УДК 372.8

Т. Ф. Ушева

Доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент,Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, itf76@mail.ru

М. А. Щегорская

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, mari_shcheg01@mail.ru

T. F. Usheva

Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Candidate of Pedagogic Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, itf76@mail.ru

M. A. Shchegorskaya

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, mari_shcheg01@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ПРОЕКТА «ОБЛАСТНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИРКУТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА»

Рассматривается процесс сопровождения в психолого-педагогическом аспекте. Определены основные направления работы педагогического коллектива по организации индивидуального сопровождения школьников в условиях психолого-педагогического класса. На примере проекта, реализуемого педагогическим сообществом, рассмотрены особенности сопровождения каждого участника в условиях «школа – вуз». Раскрыты организационные характеристики по каждому виду сопровождения: «Ученика», «Учителя», «Студента». Делается вывод о необходимости организации коллективной деятельности для создания условий индивидуального сопровождения школьников.

Ключевые слова: сопровождение; обучающийся; педагог; студент; психолого-педагогический класс.

INDIVIDUAL SUPPORT FOR PARTICIPANTS OF THE PROJECT «REGIONAL PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASS OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTE OF THE IRKUTSK STATE UNIVERSITY»

The article examines the process of support in its psychological and pedagogical aspect. The authors determine the main areas of work of the teaching staff in organizing individual support of schoolchildren in the conditions of a psychological and pedagogical class. Using the example of a project implemented by the teaching community, the specifics of supporting each participant in the school-university conditions are considered. The organizational characteristics for each type of support are disclosed, including the support of schoolchildren, teachers, and students. The article concludes that it is necessary to organize collective activities to create conditions for individual support of schoolchildren.

Keywords: support; student; teacher; psychological and pedagogical class.

Для обеспечения успешного профессионального самоопределения учащихся в общеобразовательных учреждениях необходимо учитывать, что во многих школах, гимназиях и лицеях внедрено профильное обучение. В рамках этой системы классы делятся по направлениям подготовки, что позволяет школьникам осознаннее выбирать будущую профессию. Благодаря

профилизации, обучающиеся могут углублённо изучать предметы, связанные с выбранной сферой, а также лучше готовиться к поступлению в средние и высшие учебные заведения.

Современный рынок труда предлагает широкий спектр профессий, количество которых продолжает расти. Некоторые старшеклассники уже точно определились с выбором профессии, в то время как другие всё ещё находятся в поиске. В связи с этим крайне важно оказывать качественную поддержку выпускникам в процессе их профессионального самоопределения в условиях сегодняшней системы образования.

Вопрос профессиональной ориентации учеников старших классов становится предметом пристального внимания многих специалистов, работающих в рамках межведомственного взаимодействия. В их числе педагоги-психологи, социальные педагоги, советники директора по воспитательной работе, специалисты дополнительного образования и многие другие. Создание эффективного социального партнерства между образовательными учреждениями и организациями играет ключевую роль в профориентационной деятельности и сопровождении профессионального выбора старшеклассников.

С середины прошлого века в этой области было проведено множество исследований. Вклад в изучение сопровождения внесли такие специалисты, как Э. М. Александровская, М. Р. Битянова, Е. М. Дубовская, Р. В. Овчарова, Л. А. Петровская, Т. Ф. Ушева, И. В. Федосова и др.

Так например, М. Р. Битянова определяет термин «сопровождение» как «систему профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия» [3].

Л. С. Елисеева дополняет, что «сопровождение – это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологического и психического развития ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития» [4].

Надо заметить, что несколько десятилетий процесс сопровождения в отечественной педагогике рассматривался, как психологическая задача. Её решение перекладывалось на плечи педагогов-психологов в образовательной организации. Современная педагогическая действительность показывает, что это коллективная задача многих специалистов (учителей, педагогов-психологов, социальных педагогов, советников по воспитательной работе и др.), которая требует привлечения ещё и социальных партнёров. Задача индивидуального сопровождения профессионального выбора учащихся в условиях образовательной организации объединяет организацию учебного и воспитательного процессов.

Нам близка точка зрения Э. М. Александровской и Н. И. Кокуркиной, которые объясняют: почему сопровождение не сводится к защите от ребенка от трудных ситуаций, а направлено на создание ситуации «ответственного

выбора». И чем больше будет таких ситуаций, где старшекласснику необходимо будет размышлять над своими действиями и принимать ответственность за их результаты, тем сопровождение будет качественнее и эффективнее [2].

При обсуждении вопроса сопровождения обучающихся в образовательной среде важно подчеркнуть, что это взаимодействие специалистов должно быть направлено не только на подготовку к поступлению в ССУЗ или вуз, но и содействовать формированию целостного мировоззрения у обучающихся, а также их профессиональному самоопределению. Эти действия необходимо согласовывать и с родителями, а для этого они тоже должны быть включены в процесс сопровождения, как субъекты деятельности.

Педагогический контекст задаёт определение понятия В. А. Сластенина, «педагогическое сопровождение – это процесс вовлеченного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения в максимально самостоятельном преодолении сложностей в проблемной ситуации» [5].

В след за ним В. А. Айрапетов акцентирует внимание на педагогическом сопровождении «как форме партнерского взаимодействия между участниками образовательного процесса, в результате которого согласуются смыслы деятельности и создаются определенные условия для индивидуального принятия решений и последующего анализа совершенных действий» [1].

Анализ научных источников по данной теме выявил, что каждый раз организуя сопровождение, мы должны создавать психолого-педагогические условия для профессионального становления и их саморазвития.

Индивидуальное сопровождение профессионального выбора старшеклассников предполагает реализацию психолого-педагогической работы по нескольким направлениям [10]:

1. Психолого-педагогическое просвещение по профессиональным вопросам. Обучающиеся должны быть проинформированы о профессиях и о способах и условиях овладения ими. Информация должна быть представлена и об общественной значимости тех профессий, в которых в настоящий момент испытывает потребность экономика страны;

2. Диагностическая работа – в процессе исследования изучаются особенности личности подростка, имеющие значение при осуществлении профессионального выбора: интересы, ценности, потребности, склонности, способности, профессиональные намерения, профессиональная направленность, черты характера, темперамент и состояние здоровья. Имеет значение также изучение уровня тревожности как показателя эмоционального благополучия подростка;

3. Развивающая работа – складывается из таких важных элементов, как формирование профессиональных интересов, воспитание уважительного отношения к выбранной профессии и психологическая готовность к работе;

4. Консультационная работа – установление соответствия индивидуальных, психологических и личностных особенностей характерные требованиям той или иной профессии.

Все направления реализацию психолого-педагогической работы по индивидуальному сопровождению сводят к становлению личности обучающегося и способствуют его профессиональному определению, а главное, выбору.

Результативность такой серьёзной работы можно фиксировать по критериям, определенным С. Н. Чистяковой, которые являются результатом психологического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся [9].

Ценностно-смысловой показатель включает в себя наличие мотивов выбора профессии; положительное отношение к ситуации выбора; активную позицию обучающегося в осуществлении процесса принятия решения о выборе профессии; наличие запасных вариантов профессионального выбора.

Информационный показатель содержит дифференцированность знаний о мире профессий; умение работать с источниками информации; информированность о требованиях профессии к индивидуальным характеристикам человека.

Деятельностно-практический показатель фиксируется через умение ставить цель выбора профессии и составлять программу действий для ее достижения; самоанализ имеющихся вариантов выбора профессии; самоконтроль и коррекция профессиональных планов; самоактуализация потенциальных возможностей, направленных на формирование готовности к принятию решения о выборе профессии.

Психолого-педагогическое сопровождение – это важнейший аспект современного образования, обеспечивающий не только академический успех, но и полноценное развитие личности. На протяжении многих лет такие отечественные авторы, как Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский, закладывали основы этого подхода, которые продолжают развиваться и актуализироваться в современных условиях.

Многолетнюю практику сопровождения старшеклассников можно рассмотреть на примере профильных классов психолого-педагогической направленности. Обычно такие объединения организуют сотрудничество с учреждениями психолого-педагогической направленности среднего специального и высшего профессионального образования.

Пример такому социальному партнерству мы находим в социально-образовательном проекте «Областной психолого-педагогический класс ПИ ИГУ», наставником является Федосова И. В., заместитель директора Педагогического института, а руководителем Ушева Т. Ф., доцент кафедры социальной педагогики и психологии. Интересно, что этот проект занимается индивидуальным сопровождением каждого участника: обучающихся, студентов (тьюторов проекта), учителей (наставников) [6].

В основу психолого-педагогического сопровождения обучающихся мы взяли идеи С. Н. Чистяковой и определили три вектора сопровождения: ценностно-смысловой, информационный и деятельностный. Но практика реализация этих трех направлений сопровождения показала их ограниченный характер. На основе этого мы расширили их до информационно-коммуникационного и рефлексивно-деятельностного [7]. Важно заметить, что деятельность обучающихся в проекте начинается с рефлексивного вектора, где определяются цели и шаги работы по вхождению в профессию. Основными формами работы с обучающимися в проекте являются: организация обучающих и информационно-коммуникативных занятий; встречи с представителями профессионального сообщества; молодежные студенческие слеты, индивидуальные консультации с тьютором и наставником, научные и творческие мастерские, профессиональные пробы и т. д.

Сопровождение учителей в проекте осуществляется по научно-методическому и экспертному направлениям. Для этого Педагогическим институтом ИГУ инициировано большое разнообразие научно-методических конференций и профессиональных конкурсов разной предметной направленности.

Очень важной составляющей сложного процесса сопровождения является психолого-педагогическая поддержка тьюторов, студентов Педагогического института. Каждый из них находится в диаде сопровождения «преподаватель-учитель». Диадное сопровождение позволяет реализовывать и проверять различные педагогические приёмы на практике и сразу подвергать данный опыт на практике. Важно подчеркнуть, что сопровождения тьюторов основывается на ценностно-смысловом направлении работы [8]. На этом основании многие формы взаимодействия: «наставник-тьютор», «учитель-ученик», «ученик-тьютор» реализуются в коллективной деятельности.

Таким образом, индивидуальное сопровождение участников проекта осуществляется в коллективной деятельности, где каждый является целью. В процессе сопровождения важен результат каждого. На основе этого сопровождение предполагает субъектную позицию каждого участника проекта, активность в коммуникациях и ответственность в процессе индивидуального целеполагания.

Библиографический список

1. Айрапетова В. А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 184 с.
2. Александровская Э. М., Кокуркина Н. И., Куренкова Н. В. Психологическое сопровождение школьников : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 206 с.
3. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Генезис, 2000. 304 с.
4. Елисеева Л. С. Формы и методы профессионального самоопределения обучающихся основной школы. URL: https://nsportal.ru/shkola/materialy-k-attestatsii/library/2016/11/15/formy-i-metody-professionalnogo-samoopredeleniya (дата обращения: 03.10.2024).

5. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой. М. : Академия, 2006. 288 с.
6. Ушева Т. Ф. Опыт развития рефлексивной компетентности будущего педагога в университете // Теоретические и практические аспекты педагогики / БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования». Чебоксары, 2020. С. 61–68.
7. Ушева Т. Ф. Становление рефлексивной компетентности педагога в образовательном пространстве вуза // Вестник Красноярского педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2018. № 3(45). С. 81–91.
8. Федосова И. В., Ушева Т. Ф. Рефлексивные умения присвоения профессиональных ценностей будущими педагогами // Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 1–1. С. 79–88.
9. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников. М. : Академия, 2005. 128 с.
10. Шапкина С. А. Система работы по организации сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в образовательной среде // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IV Междунар. науч. конф. Уфа, ноябрь 2013 г. Уфа, 2013. С. 101–105.



НАПРАВЛЕНИЕ

МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ СОЦИАЛЬНО-НЕГАТИВНЫХ ЯВЛЕНИЙ В ОБЩЕСТВЕ

УДК 378.015.3

Ю. В. Антипина

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, yakupova_yuliy@list.ru

Y. V. Antipina

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, yakupova_yuliy@list.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ КОНСТРУКТИВНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Статья посвящена проблеме овладения студентами конструктивными стратегиями преодолевающего поведения. Представлены группы проблем, с которыми сталкиваются современные студенты, а также продемонстрированы факторы, которые увеличивают вероятность стрессовых ситуаций. Кроме того, описаны педагогические условия, способствующие процессу овладения студентами данными стратегиями.

Ключевые слова: трудные жизненные ситуации; конструктивные стратегии преодолевающего поведения; студенты.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR STUDENTS' MASTERING OF CONSTRUCTIVE COPING STRATEGIES

The article is dedicated to the problem of students' mastering of constructive coping strategies. It presents groups of issues that modern students face, as well as factors that increase the likelihood of stressful situations. Furthermore, the article outlines the educational conditions that facilitate the process of students mastering these strategies.

Keywords: difficult life situations; constructive coping strategies; students.

Современная молодежь сталкивается с негативным влиянием информационной агрессии, что приводит к эмоциональной нестабильности и стрессу, особенно во время образовательной деятельности. В связи с этим возникает острая необходимость развития конструктивных стратегий преодолевающего поведения, которые помогут молодым людям успешно адаптироваться к стрессовым ситуациям.

Изучая сложную экзистенциальную ситуацию, рассматриваемую как социальное явление, представляется уместным анализировать специфику ее возникновения и преодоления в контексте особенностей отношения индивида к возникшим препятствиям в достижении принципиальных целей, которые не могут быть преодолены с помощью обычных средств, доступных данному человеку.

Важно отметить, что период юношеского возраста является ключевым для профессионального самоопределения и становления личности. В этот период их способность преодолевать стрессовые ситуации и кризисы играет важную роль в определении их дальнейшего профессионального и жизненного пути.

Студенты используют различные копинг-стратегии для преодоления кризисов, и их конструктивность напрямую влияет на профессиональное развитие. Успешное использование этих стратегий помогает им стать высококвалифицированными специалистами в выбранной ими сфере деятельности [6].

Изучение трудной жизненной ситуации, как одной из разновидностей социальных ситуаций, позволило выявить специфику ее возникновения и преодоления с учетом особенностей отношения человека к препятствиям в реализации важнейших жизненных целей. При анализе проблем, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения, выявлены три группы проблем, связанные с кризисами, переживаемыми юношами: проблемы, связанные с принадлежностью к одной возрастной категории, проблемы, связанные с изменением привычных условий жизни, и проблемы, связанные с появлением новых условий деятельности [5].

Ограниченное развитие конструктивных методов противостояния поведению увеличивает вероятность возникновения стрессовых ситуаций. Подобные события в свою очередь могут спровоцировать психосоматические заболевания или привести к деструктивному процессу развития личности. Среди конструктивных стратегий противостояния поведению включаются «решение проблем» и «поиск социальной поддержки». Первая стратегия представляет собой активную поведенческую стратегию, в рамках которой человек использует свои личностные ресурсы для поиска эффективных решений проблемы. Это способствует появлению и рассмотрению различных вариантов для решения проблемы. Вторая стратегия предполагает использование социальной поддержки, при которой личность обращается за помощью и поддержкой к своему окружению, такому как семья и друзья [2].

Педагогическими условиями процесса овладения студентами конструктивными стратегиями преодолевающего поведения являются определение критериев и показателей овладения указанными стратегиями, анализ преодолевающего поведения студентов и их учет при организации коррекционной работы, последовательное включение студентов в различные формы работы, такие как тренинг, ролевая игра, викторина и социальная акция [4].

Г. И. Захарова подчеркивает, что тренинговая форма работы является эффективным инструментом для развития познавательных и коммуникативных навыков студентов. Тренинг представляет собой интерактивный метод обучения, который предоставляет участникам возможность задавать вопросы, закреплять информацию на практике с помощью упражнений. Главной особенностью тренинга является получение собственного опыта через занятия [3].

Автор А. Г. Лидерс предлагает использовать ролевые игры, которые позволяют наглядно демонстрировать жизненные ситуации и развивать не-

обходимые навыки и качества, значимые для будущей творческой, профессиональной, культурной и социальной деятельности [7].

Н. Ш. Мукашева предложила использовать викторину в качестве учебно-познавательной формы работы, которая способствует развитию коммуникативных навыков студентов [8].

Также рассмотрена социальная акция как вид деятельности, в которой участники оказывают помощь нуждающимся и самореализуются, а также принимают участие в социально значимых мероприятиях. Социальные акции способствуют развитию гуманистических ценностей, открытости к общению и готовности помогать в сложных ситуациях, находить компромиссы в общении с окружающими [1].

Таким образом, под овладением стратегиями преодолевающего поведения понимается процесс приобретения и развития навыков, позволяющих эффективно справляться с ситуациями, вызывающими стресс, сомнения или негативные эмоции. Эти стратегии помогают личности адаптироваться к трудностям, справляться с непредвиденными событиями и достигать поставленных целей [9].

Процесс овладения студентами стратегиями преодолевающего поведения осуществляется с использованием следующего алгоритма:

первый этап включает выявление мотивов, что достигается с помощью систематической работы с учащимися. В этом этапе проводятся мероприятия, целью которых является активизация студентов и стимуляция их интереса;

второй этап представляет собой вовлечение студентов в активность с использованием интерактивных форм и методов работы. На этом этапе учащиеся активно применяют стратегии преодолевающего поведения в практических ситуациях.

Третий этап состоит в рефлексивном анализе проделанной работы. В этой стадии студенты оценивают свои действия и достижения, полученные в процессе реализации программы, направленной на овладение ими конструктивными стратегиями преодоления проблемного поведения.

Исходя из рассмотренного вопроса, можно прийти к выводу о необходимости создания подходящих условий для овладения студентами конструктивными стратегиями преодоления проблемного поведения. Мы предлагаем включать их в активные формы деятельности, что способствует развитию практических навыков и эффективной адаптации к различным ситуациям. Это не только расширит опыт студентов, но и создаст благоприятную среду для развития конструктивного мышления и готовности к принятию решений. Такой подход способствует более глубокому усвоению материала и формированию самостоятельных навыков анализа и решения проблем у студентов.

Библиографический список

1. Асянова С. Р. Акции социальной направленности как превентивная форма профилактики экстремизма среди молодежи // Вестник УЮИ. 2017. № 4 (78). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktsii-sialnoy-napravlennosti-kak-preventivnaya-forma-profilaktiki-ekstremizma-sredi– molodezhi (дата обращения: 10.02.2024).
2. Баскакова С. А. Современные представления о способах совладания с психическими расстройствами // Социальная и клиническая психиатрия. 2010. Т. 20. № 2. С. 88–97.
3. Захарова Г. И. Теория и методика психологического тренинга: учеб. пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. 44 с.
4. Кибальник А. В. Обучение студентов стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций в процессе волонтёрской деятельности : дис. … кандидат пед. наук. Улан-Удэ, 2019. 245 с.
5. Кобзева О. В. Проявления копинг-поведения в юношеском возрасте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия Психология. 2011. № 3. С. 155–158.
6. Кон И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя. М. : Просвещение, 2009. 255 с.
7. Лидерс А. Г. Психологический тренинг с подростками : учеб. пособие для вузов. М. : Академия, 2003. 256 с.
8. Мукашева Н. Ш. Викторина как форма развития коммуникативных и познавательных УУД кадет // Обучение и воспитание: методики и практика. 2014. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/viktorina-kak-forma-razvitiya-kommunikativnyh-i-poznavatelnyh-uud-kadet (дата обращения: 10.02.2024).
9. Федосова И. В., Кибальник А. В. Волонтёрская деятельность студенческой молодёжи как средство овладения конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций : монография. Иркутск : ВСГАО, 2011. 160 с.

УДК 376.742

А. П. Атутова

Педагог-психолог, Средняя общеобразовательная школа № 32 г. Иркутска; студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, anya_atutova@mail.ru

A. P. Atutova

Educational psychologist, Secondary School N 32 of Irkutsk; Student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, anya_atutova@mail.ru

РОЛЬ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ

Рассматриваются проблемы интеграции детей-мигрантов, включая социальную изоляцию, дискриминацию и ограниченный доступ к образованию. Подчеркивается важность системного подхода в образовательной среде, языковой поддержки и психолого-педагогической помощи. Также акцентируется внимание на создании благоприятных условий для социализации и вовлечения семейных ресурсов. Отмечается роль образовательных организаций в поддержке детей-мигрантов и их семей.

Ключевые слова: адаптация; дети-мигранты; дезадаптация; общеобразовательная школа; педагог-психолог; социальный педагог.

THE ROLE OF GENERAL EDUCATION SCHOOLS IN THE ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN

The article addresses the problem of integration of migrant children, including social isolation, discrimination and limited access to education. The author emphasizes the importance of system approach in the educational environment, language support, as well as psychological and pedagogical assistance. Attention is also focused on creating favorable conditions for socialization and involvement of family resources. The role of educational organizations in supporting migrant children and their families is also noted.

Keywords: adaptation; migrant children; disadaptation; general education school; educational psychologist; social pedagogue.

Понятие «дети-мигранты» охватывает разнообразные категории детей, включая тех, кто пересекает государственные границы и прибывает в другую страну с родителями или самостоятельно. Такие дети зачастую сталкиваются с проблемами, связанными с миграцией, например, социальной и культурной изоляцией, дискриминацией и недоступностью образования и медицинских услуг. Процесс интеграции детей-мигрантов в общество является сложным и требует поддержки семьи и общества в целом [1].

Переезд в новую среду, освоение нового языка, культуры, образовательной системы и социального окружения, оказывает значительное влияние на психологическое и эмоциональное состояние ребенка-мигранта. Однако современные школы зачастую не полностью подготовлены к приему таких учеников и созданию благоприятных условий для их адаптации. Это проявляется в недостатке опыта и навыков у педагогов, редкой готовности администрации школ учитывать потребности приезжих детей, а также в негатив-

ных реакциях их сверстников. Важно также отметить материальные аспекты образовательной среды.

Поддержка и помощь детям-мигрантам становятся жизненно важными в этой ситуации. Образовательные учреждения и социальные службы играют ключевую роль в обеспечении доступа к качественному образованию, культурным и спортивным мероприятиям. Необходимо создавать безопасную и поддерживающую среду, где дети-мигранты смогут развиваться и осваивать новую для них культуру.

Педагоги сталкиваются с проблемами в работе с детьми-мигрантами. Такие дети часто испытывают трудности в общении с одноклассниками, не умеют устанавливать знакомства и культурно общаться.

Отношение к мигрантам, в частности, различные страхи и стереотипы со стороны сверстников и взрослых также усложняет ситуацию. Кроме того, учебные программы могут оказаться сложными для таких детей, что негативно сказывается на их самооценке и социальном статусе. Основные причины неуспеваемости включают плохое знание русского языка и слабую дошкольную подготовку, а также частые переезды.

Исходя из вышесказанного, важнейшим направлением работы общеобразовательной школы должна стать подготовка педагогов к работе с детьми-мигрантами. Требуется организация специализированных курсов, семинаров и лекций по работе с детьми-мигрантами.

Помощь детям-мигрантам в процессе адаптации не только необходима, но и крайне важна для их успешной адаптации и интеграции в общество. Им должны быть обеспечены все необходимые ресурсы для полноценного развития и достижения своих целей.

Адаптация детей-мигрантов в общеобразовательных школах является сложным процессом, требующим внимания и усилий со стороны образовательных организаций. Создание благоприятной среды и предоставление необходимой поддержки способствует успешной интеграции детей-мигрантов и их академическим и социальным достижениям.

Роль общеобразовательной школы в адаптации детей-мигрантов, заключается в обеспечении доступа к образованию и языковой поддержке; создании безопасной и инклюзивной образовательной среды; проведении культурно-просветительской работы и формирование уважения к многонациональной среде; адаптации учебных программ под индивидуальные нужды учеников [8].

Адаптация детей-мигрантов к школе должна быть реализована на трех уровнях:

Первый уровень предполагает развитие навыков владения русским языком, преодоление отставания в усвоении школьных предметов.

Второй уровень направлен на установление межличностных отношений с одноклассниками.

Третий уровень предполагает культурное обогащение – развитие творческих способностей, понимание истории и современной жизни принимающего общества, формирование позитивного отношения к мигрантам.

Основные принципы работы включают недопустимость дискриминации и ксенофобии, признание равенства всех детей, уважение их индивидуальности и прав.

Успешная адаптация детей-мигрантов к общеобразовательной школе достигается посредством организации дополнительных курсов и групп поддержки; вовлечение семейных ресурсов и сотрудничество с миграционными службами; проведение интеграционных мероприятий и профориентационной работы.

Особое значение имеет языковая поддержка детей-мигрантов. Следует работать над расширением программы изучения языка, проведением дополнительных занятий, предоставлением ресурсов для изучения языка и назначение помощников по языковой поддержке [2].

Не менее важен и межкультурный обмен. Межкультурному обмену способствуют: организация мероприятий по знакомству с культурой и традициями детей-мигрантов; реализация проектов, укрепляющих взаимопонимание среди учеников.

Создание инклюзивной среды в общеобразовательной школе также повышает успех адаптации детей-мигрантов. Инклюзивная среда создается посредством формирования групп поддержки и программ дополнительного обучения, где дети-мигранты могут чувствовать себя защищенными и вовлеченными.

Дети-мигранты, так же как и их родители, нуждаются в психолого-педагогической поддержке. Для этого необходимо предоставлять консультации по педагогике и психологии, программы повышения самооценки и управления стрессом, организовывать проведение групповых занятий для развития социальных навыков.

Важно устанавливать и поддерживать устойчивые контакты с родителями детей-мигрантов (организация родительских собраний и предоставление информации о доступных ресурсах и поддержке).

Работа с детьми-мигрантами в основном направлена на систему занятий по межличностному общению, так как это ключевой фактор их социального развития и формирования личности. Межкультурное обучение способствует развитию культурной восприимчивости, правильной интерпретации поведения представителей других культур и толерантности. Дети преодолевают негативный опыт восприятия новой культуры и уменьшают влияние культурных стереотипов [4].

Организующую и управленческую функцию в процессе адаптации детей-мигрантов выполняет классный руководитель. Он анализируют социальное положение ребенка в семье, понимает психологическое состояние, проводит социально-психологический скрининг окружения ребенка. На ос-

новании этого классный руководитель может оформить затруднения школьника, а далее узкие специалисты определяют сложность ситуации каждый в своём аспекте.

На основе системного подхода специалисты общеобразовательных организаций разрабатывают программы занятий по адаптации для вновь прибывших детей-мигрантов. Программы адаптации позволяют ребёнку понять особенности жизнедеятельности социума и привыкнуть в новой социокультурной среде. Наиболее эффективно такие занятия проводить для всего класса.

Обучение русскому языку как неродному с элементами психологического тренинга помогает развивать психические процессы подростков-мигрантов. Первичное вхождение в иноязыковое пространство может создавать несоответствия с современной реальностью и образовательными задачами. Поэтому важно учить не только грамматической основе, но и чувствовать и мыслить на русском языке.

Общеобразовательные учреждения при содействии в адаптации детей-мигрантов к школе опираются на уровень самооценки, коммуникативности и тревожности. Самооценка играет важную роль в адаптации детей-мигрантов, поскольку она определяет их отношение к себе, своим способностям и возможностям и может повлиять на их учебные успехи. Выявление уровня самооценки позволяет оценить эмоциональное состояние ребенка и выявить возможные проблемы, которые могут затруднять его адаптацию.

Коммуникативность является ключевым навыком, который помогает детям-мигрантам успешно взаимодействовать со сверстниками, учителями и окружающим миром. Изучение уровня коммуникативности позволяет выявить проблемные области и разработать индивидуальные стратегии поддержки для каждого ребенка.

Тревожность является одним из основных факторов, который может осложнить адаптацию детей-мигрантов в новой среде. Высокий уровень тревожности влияет на психологическое здоровье ребенка, его обучении и социализацию. Поэтому исследование этого аспекта является необходимым для эффективной поддержки детей-мигрантов в процессе их адаптации.

Работа педагога-психолога с многонациональными детскими коллективами в общеобразовательных школах предполагает особый характер взаимодействия для развития личности в культурно-исторических условиях. Это требует разработки определенных систем занятий: межличностное общение детей-мигрантов и местных детей – формирование сплоченности коллектива; адаптация к новой социокультурной среде для вновь прибывших детей-мигрантов; русский язык как иностранный с элементами психологического тренинга (развитие психических процессов).

Огромное внимание уделяется изучению русского языка, поэтому к средней школе дети уже достаточно владеют им. Однако подростковый период характеризуется активной коммуникацией, связанной с уровнем владе-

ния языком и способностью его использования во взаимодействии с окружающими. Работа обычно ведется факультативно или в процессе творческой деятельности с использованием специальных учебно-методических пособий.

Таким образом, общеобразовательные организации занимают критически важное место при адаптации детей-мигрантов. Организуется работа по языковой и культурной адаптации через реализацию специализированных программ изучения русского языка. Общеобразовательная школа формирует среду для социализации ребенка-мигранта. Через установление дружественных связей, сплочение коллектива у детей-мигрантов формируются навыки, необходимые для социальной интеграции. Также предоставляется психолого-педагогическая поддержка семьям детей-мигрантов. Организуются консультации, беседы и различные виды работы с педагогом-психологом, социальным педагогом и другими специалистами общеобразовательной организации.

Общеобразовательная организация разрабатывает и реализует инструменты и направления работы, позволяющие детям-мигрантам адаптироваться к условиям новой учебной деятельности, и создает базу для языковой, социальной, культурной адаптации.

Библиографический список

1. Александрова Д. А. Дети и родители-мигранты во взаимодействии с Российской школой // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 176–187.
2. Амирова С. М. Роль образовательной среды в социальной адаптации детей мигрантов // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С 120–125.
3. Гуляева А. Н. Социокультурная адаптация детей мигрантов // Психологическая наука и образование. 2018. № 3. С. 158–166.
4. Железнякова Е. А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. Общественные науки. 2012. № 28. С. 774–778.
5. Литинский Б. Б. Проблемы социальной адаптации детей-мигрантов в школах России: сборник / Шамовские педагогические чтения. 2022. № 4. С. 380–382.
6. Ушева Т. Ф., Мункоева Н. А. Социальная адаптация детей-мигрантов в общеобразовательной школе // Russian Journal of Education and Psychology. 2019. № 8. С. 47–56.
7. Ушева Т. Ф., Колесова С. М. Культура семьи как основополагающий фактор адаптации детей-мигрантов в условиях общеобразовательной школы // Психология личностного взаимодействия в современном обществе: семейные традиции и инновации : сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Чебоксары, 2024. С. 146–149.
8. Шарифзянова К. Ш. Адаптация детей-мигрантов в образовательной среде // Ресурс школьной службы медиации : метод. пособие. Казань, 2018. 59 с.

УДК 37.013.42

И. В. Беринская

Доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, innaber1@yandex.ru

А. Е. Московских

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, arina.moskovskikh.79@bk.ru

I. V. Berinskaya

Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Psychology, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, innaber1@yandex.ru

A. E. Moskovskikh

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, arina.moskovskikh.79@bk.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ, ВКЛЮЧЕННЫХ В СПОРТИВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Представлен анализ проблемы возникновения стресса у спортсменов старшего подросткового возраста в процессе спортивных соревнований. Раскрываются психолого-педагогические условия развития стрессоустойчивости у старших подростков, включенных в спортивную деятельность. Рассмотрены различные теоретические подходы к организации тренировочного процесса, направленного на единство как физической, так и психологической подготовки к успешной спортивной деятельности.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия развития стрессоустойчивости; стрессоустойчивость; старшие подростки, включенные в спортивную деятельность.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING STRESS RESILIENCE IN LATE ADOLESCENTS ENGAGED IN SPORTS ACTIVITIES

The article presents an analysis of the issue of stress among late adolescent athletes during sports competitions. It explores the psychological and pedagogical conditions for developing stress resilience in late adolescents involved in sports activities. Various theoretical approaches to organizing the training process, aimed at the unity of both physical and psychological preparation for successful sports performance, are discussed.

Keywords: psychological and pedagogical conditions for developing stress resilience; stress resilience; late adolescents engaged in sports activities.

На современном этапе развития общества стрессоустойчивость является одним из ключевых навыков, необходимых для успешной адаптации старших подростков в общественной среде. В связи с этим последние годы в научных исследованиях все больше внимания уделяется психолого-педагогическим аспектам и в спортивной деятельности, так как стресс является неотъемлемой частью тренировочного процесса, соревнований и, если у спортсмена отсутствует стрессоустойчивость, это может привести к психологическим проблемам и снижению результативности [6].

С одной стороны, спорт представляет собой специфический род физической и интеллектуальной активности, направленный на достижение определенных целей, связанных с овладением навыков и умений управлять своим телом, улучшением состояния здоровья, повышением физической выносливости. С другой стороны, спорт рассматривается как источник физической и психологической нагрузки, где победа является главной целью юных спортсменов. Конкуренция, изнурительный тренировочный процесс, стресс и давление на подростков, все это приводит к эмоциональному напряжению.

Ввиду особенностей своего возраста и рода деятельности, подростки, включенные в спортивную деятельность, сталкиваются с серьезными испытаниями, что приводит к ряду отрицательных последствий: переутомление, тревожность, риск травм, конфликты с тренером, спортсменами и родителями. Наиболее сложным возрастным периодом в спорте принято считать именно старший подростковый возраст, так как в это время тело проходит резкие изменения, связанные с переходом от детства к полноценной зрелости. Новообразования этого периода принято считать, как главную причину развития внутриличностных конфликтов и, как следствие, внешних.

Среди наиболее стрессовых ситуаций для старших подростков, включенных в спортивную деятельность, можно выделить: личностное и профессиональное самоопределение; стресс, связанный с тренировками и соревнованиями; учебная нагрузка; недостаток времени на отдых и общение с друзьями – все это может вызывать у подростков недостаток эмоциональной поддержки и повышенную усталость [1; 3; 6]. В связи с этим психологическая защита и стрессоустойчивость являются ключевыми факторами, которые позволяют подросткам справляться со стрессом в спортивном окружении и достигать высоких результатов. Именно поэтому развитие стрессоустойчивости у старших подростков в условиях спортивной деятельности является актуальной темой в современном обществе [7].

Изучением вопросов психолого-педагогических условий развития стрессоустойчивости у старших подростков, включенных в спортивную деятельность, занимались такие исследователи, как Н. И. Бережная, В. М. Вергунова, М. Ю. Чибисова, Ю. В. Щербатых [2; 4; 11; 12]. Следует отметить, что с одной стороны, научная литература обладает знаниями всестороннего изучения данной проблемы и способами развития стрессоустойчивости у старших подростков, включенных в спортивную деятельность. С другой стороны, в реальной практике спортсменам старшего подросткового возраста очень сложно управлять своим стрессовым состоянием из-за нехватки знаний и навыков по управлению своим эмоциональным состоянием.

Для развития стрессоустойчивости у спортсменов подросткового возраста необходимо создать следующие психолого-педагогические условия, выделенные Н. И. Бережной:

– формирование саморегуляции: обучение спортсменов методам контроля своих эмоций и управления ими в стрессовых ситуациях;

– развитие рефлексии: помощь спортсменам в осознании своих результатов, оценка своих действий и коррекция поведения в условиях стресса;

– работа с необходимыми навыками: обучение спортсменов управлению стрессом, наличие позитивных аспектов стресса для достижения успеха и преодоления стресса;

– разработка соответствующей программы для развития стрессоустойчивости, с учетом возрастных особенностей и специфики спортивной деятельности;

– изучение характеристики стресса: анализ стрессовых ситуаций и выявление факторов, стимулирующих развитие стрессоустойчивости [2].

В связи с этим перед образовательным учреждением (спортивной направленности) стоит сложная задача, состоящая в организации системной и целенаправленной работы с подростками, которая будет способствовать развитию стрессоустойчивости в условиях спортивной деятельности. Возможность решения данной проблемы обусловлено организацией комплексного взаимодействия таких специалистов как педагог, тренер, педагог-психолог и социальный педагог в условиях спортивной деятельности. Их главной задачей является развитие стрессоустойчивости у старших подростков, включенных в спортивную деятельность, в ходе преодоления внутренних и внешних трудностей.

Российский психолог и педагог В. М. Вергунова выделяет основные психолого-педагогические условия, которые способствуют формированию стрессоустойчивости:

– развитие целеустремленности и мотивации. Для развития стрессоустойчивости необходимо наличие ясно поставленных целей и сильной мотивации к их достижению. Тренер совместно с педагогом-психологом и социальным педагогом помогает юному спортсмену определить свои цели, находить внутреннюю мотивацию и развивать уверенность в своих способностях.

– постановка и решение задач. В работе со спортсменом старшего подросткового возраста необходимо ставить перед ним задачи, которые будут способствовать его развитию и успешному выполнению спортивных задач. Тренер и педагог-психолог помогают развивать спортсмену навыки анализа, планирования и контроля своей деятельности;

– развитие саморегуляции и эмоциональной устойчивости. Спортивная деятельность связана с высоким уровнем стресса, поэтому необходимы навыки саморегуляции эмоций и контроля состояния у спортсмена. Педагог-психолог помогает спортсмену старшего подросткового возраста управлять своими эмоциями, справляться со стрессовыми ситуациями, а также развивать уверенность в своих способностях.

– развитие коммуникативной компетентности. Спорт – это командный вид деятельности, поэтому очень важна коммуникативная компетентность. Тренер, педагог-психолог и социальный педагог оказывают всестороннюю помощь юным спортсменам в развитии навыков взаимодействия с другими участниками команды, в управлении конфликтными ситуациями и развитии лидерских качеств.

– создание комфортной психологической среды для подростков, которая будет способствовать его развитию и профессиональному росту [4].

Исследователь М. Ю. Чибисова также обращает внимание на значимость комплексного подхода как главного условия развития стрессоустойчивости у старших подростков, включенных в спортивную деятельность. Это оптимальная форма психолого-педагогической подготовки спортсменов к соревновательной деятельности, что позволит повысить шансы на успех в спорте [10]. Анализ научной литературы позволил выделить три блока в структуре системной работы специалистов, направленной на развитие стрессоустойчивости.

Первый блок направлен на исследование стрессоустойчивости и индивидуальных особенностей у старших подростков, включенных в спортивную деятельность. Целесообразно использовать такие методы и методики как:

Диагностика уровня стрессоустойчивости. Данная диагностика может быть проведена в форме теста, который представляет собой набор вопросов, позволяющий оценить уровень стрессоустойчивости человека. Он может использоваться как для диагностики, так и для мониторинга изменений в уровне стрессоустойчивости со временем.

Методика самоанализа. Старшие подростки, включенные в спортивную деятельность, заполняют дневник, в котором фиксируют свои эмоции, ощущения и мысли в течение дня. Эта методика позволяет выявить, насколько хорошо подросток осознает свои эмоциональные состояния, а также разрабатывает навыки саморегуляции.

Метод интервью. Постановка вопросов для старших подростков в отношении своего эмоционального состояния до и после реализации мероприятий в структуре программы развития стрессоустойчивости может помочь выявить, какие знания и навыки они получили, насколько они были полезны и как они практически применялись.

Следует отметить, что оценка эффективности обучения стрессоустойчивости должна быть комплексной и учитывать все аспекты. Необходимо провести анализ результатов до и после обучения, сравнение показателей стрессоустойчивости и саморегуляции у подростков, занимающихся спортом, позволяет определить, насколько эффективны были методы обучения спортсменов и улучшения их психологического состояния. Специалистами первого блока выступают педагог психолог и тренер [9; 10].

Второй блок направлен на разработку индивидуальной психологической подготовки юного спортсмена, которая будет наиболее соответствовать его потребностям. Данный этап работы заключается в анализе психологических характеристик спортсмена и определении его целей и задач, выявляются сильные и слабые стороны, с какими трудностями он может столкнуться в процессе соревнований, какие подходы к психологической подготовке ему более эффективны.

В итоге, индивидуальная психологическая подготовка старших подростков к необходимости развития стрессоустойчивости позволяет также выявить и изучить индивидуальные особенности спортсменов, которые ле-

жат в основе работы педагога-психолога и социального педагога в процессе организации системной психологической работы и поиска оптимальных решений проблем каждого подростка. Это позволит достичь эффективных результатов в спортивной деятельности и сделать спортивную карьеру более успешной и безопасной [8; 9]. В разработке индивидуальной психологической подготовки юного спортсмена участвуют как тренер, так и педагог-психолог, и социальный педагог.

И третий, заключительный блок, направлен на овладение практическим опытом в процессе тренировок и показательных выступлений. Практические занятия, в ходе которых спортсмены будут применять полученные знания в реальных соревновательных условиях [12].

По мнению Н. Е. Ковалевой и М. В. Поповой, сильной стороной для развития стрессоустойчивости у старших подростков, включенных в спортивную деятельность, является так называемый «спортивный опыт» – опыт, накопленный во время тренировок и соревнований. Это связано с тем, что тренировочная и спортивная деятельность, помогают спортсмену адаптироваться к стрессовым ситуациям, выявить психологические барьеры, получить необходимый опыт и развивать стрессоустойчивость [5; 8].

В связи с этим важным инструментом развития стрессоустойчивости являются соревнования, показательные выступления различного уровня. Они позволяют старшему подростку в режиме реального времени и включенности в спортивный процесс испытать себя, анализируя свое состояние в общем подъеме настроения, в том числе приобретение положительного опыт общения с болельщиками. При подготовке к таким выступлениям тренеры и педагоги-психологи должны активно работать со спортсменом над его эмоциональной стабильностью и уверенностью в своих силах.

Исследователь М. Ю. Чибисова предлагает использовать следующие направления, предназначенные для развития стрессоустойчивости у старших подростков, включенных в спортивную деятельность через процесс тренировок, соревнований и показательных выступлений:

– организация тренировочных соревнований, имитирующих настоящие, для получения опыта преодоления стресса;

– работа с предсоревновательным волнением, обучение управлению своим эмоциональным состоянием, для снижения уровня стресса;

– обсуждение со спортсменами их опыта в предыдущих соревнованиях, выявление успешных и неудачных попыток преодоления стресса;

– работа с психологическими барьерами юного спортсмена, которые могут включать в себя: сомнения в своих способностях, страх неудачи, сравнение с другими спортсменами и др. ;

– ритуалы и приемы, которые вызывают новые ситуации, более знакомые;

– обратная связь и коррекция ощущений стрессовых ощущений и стратегий преодоления стресса для коррекции тренировочного процесса [10].

Таким образом, следует отметить, что стрессоустойчивость у спортсменов старшего подросткового возраста развивается как в процессе тренировок, так и участия в соревнованиях и показательных выступлениях. Эффективность данного процесса зависит от важного момента структуры тренировочных занятий, когда сами тренировки должны включать элементы психологической подготовки и конкуренции, при этом становится необходимо научиться сохранять максимальную концентрацию в процессе выступления, стратегии преодоления трудностей, которые должны быть разработаны заранее, чтобы оперативно реагировать на непредвиденные ситуации во время соревнований [1; 2; 6].

Исследователь Ю. В. Щербатых также обращает внимание на то, что «…специфика протекания спортивного стресса напоминает учебный стресс». Однако, в отличие от учебного стресса, спортивный, при правильной работе, способствует не только развитию физических, но и эмоциональных навыков, таких как контроль, над эмоциями, адаптация к незнакомым ситуациям и т. д., что является значительным преимуществом для человека в жизни. Именно поэтому, важно организовать процесс развития стрессоустойчивости у старших подростков, включенных в спортивную деятельность, ориентируя их на умение узнавать, понимать и выражать свои эмоции. Важным аспектом становится процесс развития навыков саморегуляции, самоконтроля эмоций, настрой на адаптацию к незнакомым социальным ситуациям, способствующих развитию у подростков стрессоустойчивости [12].

В связи с этим хотелось бы обратить внимание на то, что именно тренер играет центральную роль в организации психолого-педагогической подготовки спортсмена на всех её уровнях. Основная задача тренера – это не только достижения на соревнованиях и спортивные успехи его подопечного, но также всестороннее развитие личности, формирование социально приспособленного человека, способного в полной мере использовать культурное наследие общества, в котором он проживает, а также целеустремленного к непрерывному самопознанию и саморазвитию. Успешное достижение этой цели возможно при условии подбора и применения тренером системы методов и средств психолого-педагогической подготовки спортсмена старшего подросткового возраста, способствующие эффективному достижению поставленных целей. Подбор и определение методов, совместно с педагогом-психологом, должны осуществляться в соответствии с данными целями, содержанием, характером взаимодействия всех участников, встроенных в спортивную деятельность. Точность, корректность и своевременность в их выборе и применении являются ключевыми компетенциями успешного спортивного тренера.

В связи с этим все занятия должны иметь определенную структуру. Начинается каждое занятие с разогрева (например, с помощью короткого динамичного упражнения, направленного на повышение энергии группы).

Далее следует презентация темы занятия, направленная на повышение мотивации старших подростков. Затем следует информирование: сообщение сведений, которые необходимо проиграть. Занятие завершается рефлексией.

Исходя из всего выше сказанного, следует отметить, что психологическая подготовка должна быть неразрывно связана с физической подготовкой спортсмена. Она должна помочь ему научиться справляться со стрессом, сохранять спокойствие и принимать правильные решения в критических ситуациях, что важно для достижения высоких результатов в спорте. Именно поэтому, при организации третьего блока, направленного на овладение практическим опытом, важно организовать комплексную работу педагога-психолога и тренера.

Таким образом, результаты соревнований напрямую связаны с системной психолого-педагогической подготовкой старших подростков. Процесс развития стрессоустойчивости у старших подростков в условиях спортивной деятельности будет эффективным при условии повышения уровня эмоциональной саморегуляции, рефлексии результатов своей деятельности и носить индивидуальный характер в структуре реализации как индивидуальной, так и групповой форм работы специалистов. Стресс является частью жизни подростков, включенных в спортивную деятельность. А развитие стрессоустойчивости помогает справляться им с трудностями, сохранять эмоциональную устойчивость и достигать лучших спортивных результатов.

Библиографический список

1. Аптечев В. В. Влияние занятий спортом на психическое здоровье старшеклассников // Вестник Свердловского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 108–114
2. Бережная Н. И. Психолого-педагогические условия развития стрессоустойчивости у старших подростков, занятых спортивной деятельностью // Педагогический вестник. 2008. № 1. С. 95–101.
3. Беринская И. В., Иващенко В. М. Формирование готовности к выбору профессии у подростков в условиях образовательной организации // Межведомственный подход к сопровождению личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: теория и лучшие практики : материалы Второй Междунар. науч.-практ. конф. г. Иркутск, 29 окт. 2021 г. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2021. С. 30–40.
4. Вергунова В. М. Психолого-педагогические аспекты спортивной деятельности старших подростков. Методические рекомендации. М. : Академия», 2008. 48 с.
5. Ковалева Н. Е. Спорт и здоровье: психологический аспект // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. С. 124–129.
6. Лапшин С. А. Роль спорта в формировании психического здоровья старшеклассников // Теоретический и прикладной аспекты физической культуры и спорта. 2018. № 4. С. 63–68.
7. Ларин С. А. Важность психологического настроя в спорте // Вопросы науки и образования. 2018. № 8 (20). С. 152–155.
8. Попова М. В. Развитие стрессоустойчивости старшеклассников в процессе занятий физической культурой и спортом // Физическая культура в школе. 2016. № 1. С. 23–27.
9. Ремезов В. В. Особенности взаимоотношений спорта и здоровья старшеклассников // Вестник оренбургского государственного университета. 2016. Т. 21, № 2. С. 168–174.
10. Рыжакова О. В. Развитие стрессоустойчивости старшеклассников через занятия физической культурой и спортом // Современные научные исследования и разработки. 2015. № 3. С. 65–70.
11. Чибисова М. Ю. Психолого-педагогические подходы к развитию стрессоустойчивости // Педагогическая наука и образование. № 4. С 115–122.
12. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб. : Питер, 2006. 256 с.

УДК 37.012.4

И. Б. Буртонова

Доцент кафедры воспитания, психологии и дополнительного образования, кандидат педагогических наук, доцент, Бурятский республиканский институт образовательной политики, г. Улан-Удэ, aniri63@mail.ru

I. B. Burtonova

Associate Professor of the Department of Education, Psychology and Additional Education, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Buryat Republican Institute of Educational Policy, Ulan-Ude, aniri63@mail.ru

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЯ «СФОРМИРОВАННОСТЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ»

Рассматривается понятие «ценностные ориентации» и его использование в оценке воспитательной деятельности с обучающимися. Анализируются результаты мониторинга системы воспитания обучающихся Республики Бурятия в области показателя «сформированность ценностных ориентаций личностного развития».

Ключевые слова: ценности; ценностные ориентации; воспитание обучающихся; мониторинг.

ANALYSIS OF THE INDICATOR OF FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS FOR PERSONAL DEVELOPMENT

The article discusses the concept of value orientations and its use in assessing educational activities with students. The author analyzes the results of monitoring the education system in the Republic of Buryatia regarding the indicator of formation of value orientations for personal development.

Keywords: values; value orientations; education of students; monitoring.

Сформированность ценностных ориентаций обучающихся является важнейшей характеристикой как личности школьника, так и организации воспитательного процесса в образовательной организации.

Изучение научной литературы по проблеме ценностных ориентаций личности показывают их значимость, особенно для несовершеннолетних. В условиях глобальных изменений социокультурной среды, смены правил и норм, вопросы поиска ценностных ориентиров для детей и юношества сопровождаются противоречиями, трудностями и требуют помощи и поддержки со стороны взрослых.

Ценностные ориентации человека являются важнейшей характеристикой его личности, поскольку определяют его отношения и особенности взаимодействия с окружающим миром, детерминируют и регулируют поведение человека. Осознавая собственные ценностные ориентации, человек ищет свое место в мире, размышляет над смыслом и целью жизнедеятельности [1].

Ценностные ориентации являются особым содержательным ценностно-смысловым измерением, которое характеризует субъекта как личность. «Человек утверждает, защищает, реализует в поступках, в межличностных

отношениях, в делах свою духовность, нравственность, ценности истины, справедливости, добра. Эти функции, включающие реальное преобразование мира, адаптацию к нему, совладание с трудностями, самосознание, рефлексивные «операции», выполняет субъект в ходе жизнедеятельности» [2].

Ценностные ориентации формируются в процессе взаимодействия личности с социокультурной средой и неразрывно связанны с деятельностью. Ценностно-ориентационная деятельность выступает как способ познания и освоения окружающей реальности и средство реализации внутренних потенциалов.

В этой связи проблема ценностей и ценностных ориентаций в настоящее время привлекает все большее внимание специалистов в области образования, поскольку «когда мы воспитываем или обучаем, мы передаем ценности» [4].

Отечественная школа всегда уделяла внимание воспитанию, опираясь на духовные и нравственные ориентиры, которые заданы самой историей и культурой нашей страны. Вместе с тем для повышения эффективности воспитательной работы, выявления и распространения лучших практик в этой области, организации мониторинга ее качества необходимы ясно сформулированные целевые ориентиры, с которыми можно соотносить используемые методики воспитания и достигнутые результаты. Прозрачность целей воспитания и четкое формулирование ожидаемых результатов позволят избежать формализма в организации воспитательной работы, использовать современные управленческие подходы.

Результаты воспитания должны быть поняты и приняты обучающимися и их родителями, школой, обществом, государством, достижимы и измеримы. Они связаны с приобщением учеников к системе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей. Ценности представляют собой мотивационную основу деятельности человека, его отношения к миру, обществу и самому себе, основу взаимодействия людей в обществе.

Федеральные государственные образовательные стандарты закрепляют формирование значимой ценностной системы (позитивных ценностных ориентаций, ценностно-смысловых установок) в качестве результата образования, что позволяет использовать ценностно-ориентированный подход при оценке качества организации воспитательной работы и ее результатов [3].

В 2023 г. Бурятским республиканским институтом образовательной политики, по поручению Министерства образования и науки Республики Бурятия, был проведен мониторинг системы воспитания обучающихся. Для сбора информации, необходимой для мониторинга системы воспитания обучающихся в Республике Бурятия, была разработана информационная карта с запросом подтверждающих документов. В мониторинговом исследовании по ключевым позициям оценивания приняли участие образовательные организации Республики Бурятия (Баунтовский район, Баргузинский район, Би-

чурский район, Джидинский район, Еравнинский район, Заиграевский район, Иволгинский район, Кабанский район, Кяхтинский район, Муйский район, Мухоршибирский район, Окинский район, Селенгинский район, Тункинский район, Хоринский район, Закаменский район, Кижингинский район, Курумканский район, Прибайкальский район, Северобайкальский район, Тарбагатайский район, г. Гусиноозерск, г. Северобайкальск, г. Улан-Удэ).

Для построения системы показателей было выделено при группы наиболее значимых ценностных ориентаций:

– ценностные ориентации, связанные с жизнью, здоровьем и безопасностью человека, включая ценность человеческой жизни, прав и свобод, ориентацию на здоровый и экологический образ жизни, безопасный для человека и окружающей среды, уважение закона и правопорядка;

– ценностные ориентации в области социального взаимодействия;

– ценностные ориентации личностного развития, такие как ценность образования и труда, творчества и самореализации, ориентация на осознанный выбор профессии, нравственные ценности в поведении и в оценке собственных поступков и поступков других людей, стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством, ориентация на эстетические ценности.

В статье мы рассмотрим один из показателей эффективности системы организации воспитания обучающихся – сформированность ценностных ориентаций личностного развития.

Показатель мониторинга «Сформированность ценностных ориентаций» содержит следующие позиции оценивания:

— доля детей в возрасте от 10 до 19 лет, проживающих в субъекте Российской Федерации, вошедших в программы наставничества в роли наставляемого, % (отношение количества детей в возрасте от 10 до 19 лет, вошедших в программы наставничества в роли наставляемого, к общему количеству детей, проживающих в субъекте Российской Федерации);

— доля обучающихся занимающихся в объединениях и научных обществах организаций дополнительного образования детей;

— доля детей в возрасте от 5 до 17 лет, занятых детским трудом;

— доля обучающихся, принимающих участие в субботниках, трудовых десантах и др. мероприятиях;

— доля ОО с наличием действующей системы поощрения социальной активности и проявления активной жизненной позиции обучающихся.

В мониторинге приняли участие 403 образовательные организации Республики Бурятия. Из них – 63 городские школы, 340 – сельские школы. В представленных таблицах данные указывают, как распределены по уровням (высокий средний, низкий) образовательные организации, демонстрирующие высокие индексы по данному показателю.

По данным 2022 г., представленным образовательными организациями, от общего числа детей в возрасте от 10 до 19 лет принимали участие в

программах по наставничеству 81 %. В 2023 г. данный показатель увеличился на 12 % и составил 93 %.

Таблица 1

Доля детей в возрасте от 10 до 19 лет, проживающих в субъекте Российской Федерации, вошедших в программы наставничества в роли наставляемого

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество образовательных организаций РБ, %	7	0	93

По данным, представленными образовательными организациями, 93 % от общего числа детей в возрасте от 10 до 19 лет принимали участие в программах по наставничеству. Высокий уровень доли детей в возрасте от 10 до 19 лет отмечен в Окинском районе (93,9 %). Средний уровень отмечен ни в одном районе Республики Бурятия. Низкий уровень в Баргузинском, Бичурском, Баунтовском, Джижинском, Еравнинском, Заиграевском, Иволгинском, Кабанском, Кяхтинском, Муйском, Мухоршибирском, Селенгинском, Тарбагатайском, Тункинском, Хоринском районах, городе Северобайкальске, Улан-Удэ.

В следующей позиции, связанной с участием детей в объединениях и научных обществах организаций дополнительного образования, индекс составляет 100 %. Высокий уровень образовательных организаций, в которых дети занимаются в организациях дополнительного образования составляет 69 % (Кабанский, Баунтовский районы), средний уровень – 31 %, низкий 0 %.

Таблица 2

Доля обучающихся занимающихся в объединениях и научных обществах организаций дополнительного образования детей

Уровень	низкий	средний	высокий
Количество образовательных организаций РБ, %	0	31	69

Высокие индексы по данной позиции несомненно связаны с развитием в республике таких проектов как технопарк «Квантроиум», региональный центр выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи «Асториум», центры «Точки роста», чья деятельность направлена на популяризацию научного знания и научной деятельности.

Следующая позиция оценивания связана с трудовой деятельностью обучающихся. Деятельность школьника в повседневной жизни и в процессе обучения позволяет ему получать опыт социально значимого поступка. При этом процесс личностного развития включает такие этапы, как приобретение знаний, важных для ценностных ориентаций, принятие ценностных приоритетов и получение опыта практического деятельности. Трудовая деятельность несовершеннолетних обучающихся является тем необходимым условием для получения социально значимого опыта, необходимого для формирования ценностных ориентаций личностного развития.

Таблица 3

Доля детей в возрасте от 5 до 17 лет, занятых детским трудом

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество образовательных организаций РБ, %	6,25	18,75	75

Таблица 4

Доля обучающихся, принимающих участие в субботниках, трудовых десантах и др. мероприятиях

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество образовательных организаций РБ, %	12,5	50	37,5

По данным 2023 г., полученными в результате мониторинга, 75 % образовательных организаций от общего числа школ, показали высокий уровень охвата обучающихся детским трудом. 37 % образовательных организаций показывают высокий уровень участия школьников в субботниках, трудовых десантах и других мероприятиях, 50 % школ демонстрируют средний уровень участия детей в мероприятиях, связанных с трудом. По сравнению с предыдущим годом наблюдаем увеличение доли детей, занятых детским трудом на 25 % и доли детей, принимавших участие в субботниках, трудовых десантах и других мероприятиях на 25 %. На наш взгляд, высокие показатели участия обучающихся в трудовых мероприятиях связаны с тем, что большинство школ, участников мониторинга это сельские школы. Сельские школьники ближе чем городские к бытовому, сельскохозяйственному труду, труду по самообслуживанию. Частные индексы показывают высокий уровень доли обучающихся, принимающих участие в трудовых мероприятиях в Муйском, Заиграевском, Еравнинском, Джидинском, Баргузинском районах.

Трудовое воспитание является одним из основных направлений воспитательной деятельности в школе. Трудовые четверти, десанты, субботники, акции включаются в перечень общешкольных коллективных дел, позволяют формировать позитивное отношение ко всем компонентам труда, развивают умения и навыки работы в коллективе, взаимодействия с окружающими, распределения обязанностей. В целом трудовое воспитание способствует развитию не только трудовых навыков, но и когнитивной, эмоциональной, мотивационной сфер личности.

Доля образовательных организаций с наличием действующей системой поощрения социальной активности и проявления активной жизненной позиции обучающихся составляет 100 %. Высокий уровень – 75 % (в Баунтовском, Заиграевском, Джидинском, Кабанском, Муйском, Еравнинском, Кяхтинском, Мухоршибирском, Селенгинском, Тункинском, Хоринском районах, в городе Северобайкальске, Улан-Удэ.

Таблица 5

Доля ОО с наличием действующей системы поощрения социальной активности и проявления активной жизненной позиции обучающихся

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество образовательных организаций РБ %	12,5	12,5	75

Рассмотрим результаты и выводы в разрезе показателей. Исходя из данных, предоставленных образовательными учреждениями, в образовательных организациях проводятся мероприятия по формированию ценностных ориентаций личностного развития. Каждое из образовательных учреждений разрабатывают и реализуют рабочие программы воспитания в соответствии с планами мероприятий муниципальных объединений, района, города, Республики Бурятия и Российской Федерации. Представленные выше результаты исследования позволяют выявить устойчивые связи между воспитательными практиками образовательной организации и уровнем сформированности ценностных ориентаций у обучающихся: в образовательных учреждениях, которые имеют высокий уровень (93 %) по показателю «Доля детей в возрасте от 10 до 19 лет, проживающих в субъекте Российской Федерации, вошедших в программы наставничества в роли наставляемого» показывают и высокий результат по показателям «Доля обучающихся занимающихся в объединениях и научных обществах организаций дополнительного образования детей» (69 %), «Доля ОО с наличием действующей системы поощрения социальной активности и проявления активной жизненной позиции обучающихся» (75 %). Прослеживается положительная динамика результатов воспитательной деятельности образовательных организаций Республики Бурятия в сравнении с результатами прошлого года учебного года.

Библиографический список

1. Раитина М. С. Ценности и ценностные ориентации, их формирование и роль в развитии личности // Научный электронный архив. URL: http://econf.rae.ru/article/5159 (дата обращения: 29.09.2024).
2. Федосова И. В. Проблема ценностных ориентаций в научной литературе // Ценности и смыслы. 2009. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-tsennostnyh-orientatsiy-v-nauchnoy-literature (дата обращения: 30.09.2024).
3. Федосова И. В., Мезенцева Т. В. Внеурочная деятельность как средство развития у младших школьников компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире : монография. Иркутск : ВСГАО, 2013. 136 с.
4. Федосова И. В. Психолого-педагогические основы формирования ценностных ориентаций в детском возрасте// Наука и Мир. Международный научный журнал. 2014. № 9 (13). С. 127–131.

УДК 371.8-055.1+371.8-055.2

А. М. Воронцова

Педагог-организатор, Средняя общеобразовательная школа № 32 г. Иркутска, г. Иркутск, anast.vorontzova2017@yandex.ru

A. M. Vorontsova

Organizing teacher Secondary School N 32, Irkutsk, anast.vorontzova2017@yandex.ru

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена рассмотрению особенностей развития социальной инициативности у старших подростков. Представлены критерии и показатели социальной инициативности, а также описаны социальные проекты Иркутской области, предоставляющие возможности повышения уровня социальной инициативности детей, подростков и молодежи.

Ключевые слова: социальная инициативность; старший подростковый возраст.

DEVELOPING SOCIAL INITIATIVE OF LATE ADOLESCENTS

The article is devoted to examining the specifics of developing late adolescents' social initiative. The paper presents criteria and indicators of social initiative, and describes social projects in the Irkutsk Region that provide opportunities to increase the level of social initiative of children, adolescents and youth.

Keywords: social initiative; late adolescence.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ выделяет ключевое направление содержания образования, которое ориентируется на обеспечение самоопределения личности, а также создания условий для ее самореализации. Из чего следует, что одним из основных направлений образовательного процесса становится развитие инициативности у школьников, основной принцип которого, исходя из философских, психологических и социологических концепций, состоит в определяющей роли личности и ее активности в становлении и саморазвитии. Социальная инициативность играет ключевую роль в формировании личности подростка, его участия в общественных делах, развития социальных навыков и ответственности.

Социальная инициативность – это способность и готовность человека проявлять активность, предлагать инициативу и принимать участие в различных общественных и социальных процессах.

Старшие подростки – это не просто, период развития человека, но и переходный этап человека от детства к взрослости. Важность развития социальной инициативности у старших подростков обусловлена такими важными компонентами, как: положительная социализация; развитие лидерских навыков; участие в общественных проектах.

Развитие социальной инициативности старших подростков в образовательных организациях – это направление социального воспитания, социально одобряемая и признаваемая деятельность. В период старшего подростко-

вого возраста выступают на первый план новые потребности, интересы и возможности для самостоятельности и инициативы, в этот период очень важно направить подростка на проявление активности, самоорганизации и принятие ответственности. Старшие подростки развивая социальную инициативность способны занимать роли лидеров, активных участников группы и групповых проектов, искать и предлагать новые пути решения для социальных проблем.

Современное общество, характеризуется быстрой изменяемостью, информатизацией, в обществе возрастает роль индивидуализма и самореализации, развитие социальной инициативности поможет детям старшего подросткового возраста успешно адаптироваться в обществе, стать активным гражданином.

Анализ научной литературы показывает, что существует множество трактовок социальной инициативности, как среди отечественных исследователей, так и зарубежных. Однако единого мнения при определении понятия «социальная идентичность» нет.

Многие ученые исследователи по теме, начинают свое исследование с определения понятия «инициативность». Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона, даёт следующее определение инициативности – (от лат. initium – начало) – принятие самостоятельного решения человеком, форма проявления его общественной активности.

Многие авторы рассматривают «инициативу» в педагогической трактовке, как разновидность общественной активности, социального творчества, предпринимаемого лицом или группой. Кроме того, инициатива выражается в добровольной деятельности, в творческом отношении к труду и сложившиеся способам поведения. С точки зрения М. Ю. Олешкова и В. М. Уварова инициатива – это проявление творчества в деятельности, внутреннее стремление к её новым формам. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, «инициативность – это способность сочетать свой интерес с волевыми усилиями, уважение к другим с реальным руководством и настойчивостью, проявление устойчивости к трудностям, неожиданностям, планирование события и своей активности во времени» [1].

Исходя из выше рассмотренных определений, можно сказать, что инициативность – это многогранное и междисциплинарное понятие, которое при анализе требует рассмотрения с психологической стороны, педагогической стороны и философской. На основе рассмотрения понятия «инициативность», можно сказать, что социальная инициативность – это направленность подростков внутренние мотивы к нетрадиционным видам внеурочной деятельности.

Проявление инициативы человеком формирует инициативность, т. е. черту характера, которая определяется предрасположенностью и способностью к самостоятельным и активным действиям, генерировать и реализовы-

вать свои идеи, разрабатывать проекты, для решения актуальных проектов [19].

По определению Д. Б. Богоявленской, инициативность – это интегрированное качество, которое, является формой социальной активности и детерминированная волевым усилием. По результатам исследований ученых инициатива базируется на определенном поле тренировки, появляется этот процесс, когда ребенок начинает проявлять самостоятельность и инициирует свои действия через: «Я сам».

Д. Б. Богоявленская в своих исследованиях выделила уровни развития инициативы:

– интуитивно-инициативный уровень;

– условно-инициативный уровень;

– репродуктивно-инициативный уровень [3].

А. Н. Поддьяков считает, что инициативность – комплексное образование, которое содержит в себе творческое активное отношение к миру, основанное на добровольном побуждении к изобретению новых видов деятельности и способов деятельности; способность к творческому мышлению; самостоятельным начинаниям.

Инициативность – способность к самостоятельным начинаниям, предприимчивости, активности по мнению С. В. Тетёрского, которая имеет главные структурные элементы – характеристики социальной инициативности, как качества личности:

– направленные на себя (такие качества, как: целеустремленность; настойчивость; активность; самостоятельность; самопознание; любознательность; стремление к психологическому и материальному благополучию);

– направленные на общество (такие качества как: лидерство; динамичность; неординарность; мобильность; взаимопомощь; общительность; коллективизм; восприимчивость к новому);

– направленные на государство (умение и желание к труду; ответственность; стремление к популярности и известности; активность в информационном и публичном поле; активная позиция в политике и массовой культуре) [11].

А. Адлер рассматривал социальную инициативность, через социальный интерес, который выражается в «формирующей способности видеть глазами другого, слышать ушами другого, чувствовать сердцем другого». Процесс социального интереса по мнению А. Адлера может быть обращен на:

– социальные объекты: самозабвенный и бескорыстный процесс интерес к неодушевленным предметам или видам деятельности (наука; природа; искусство);

– социальные объекты: обращено на все живое. Способность принимать точку зрения другого человека, осознание ценности жизни;

– супрасоциальные объекты: направленные на весь мир в целом.

Через проявления чувств и поведения А. Адлер предложил ряд критериев для определения уровня развития социального интереса:

– принадлежность: чувство принадлежности к группе или группам;

– чувство комфорта и легкости при взаимодействии с другими людьми;

– чувство схожести с другими людьми, наличие общих интересов, которые их объединяют;

– чувство веры в других людей и в человечество в целом [2].

Ю. А. Казакова [11] в своем исследовании выделяет структурные компоненты социальной инициативности: когнитивный; потребностно-мотивационный; коммуникативно – деятельностный. На основании компонентов можно выделить критерии и показатели, представленные в табл. 3.

Таблица 3

Критерии и показатели социальной инициативности

Критерии	Показатели
Когнитивный	Уровень заинтересованности к общественным событиям в том числе в школьной среде. Выражение и аргументация своего мнения. Навыки и умения по поиску и решения проблем. Способность ставить и достигать поставленные задачи.
Потребностно – мотивационный	Коммуникация с людьми и способность находить выгоду из общения. Потребность в занятости каким-либо социально значимым делом в том числе в школьной среде. Способность к сострадению, оказании помощи.
Коммуникативно – деятельностный	Способность занимать активную позицию в значимой сфере деятельности. Стремление заниматься коллективно творческой деятельностью, способность к объединению и мотивацию команды для достижения ею результата. Способность определить и находить пути разрешения социально значимых проблем.

При правильном подходе можно не только диагностировать уровень социальной инициативности, но и создать благоприятные условия в школьной среде для его развития у старших подростков. В связи с тем что старший подростковый возраст выступает в качестве самого наиболее подвижного и заинтересованного к различным видам деятельности.

В современной психологии имеет важное значение теоретическое рассмотрение и разграничение этап жизни человека, в том числе рассмотрение биологических, психических духовно-нравственного и интеллектуального развития на каждом из этапов человека.

Исследователи в области психологии и возрастных этапов человека выделяли разные теории. Э. Эриксон выделял восемь стадий развития личности [14]. Стадия от двенадцати до двадцати лет получила название «юность: эго-идентичность или ролевое общение». Эта стадия возрастного развития имеет ряд особенностей, таких как: идентичность против ролевой рассеянности; интимность против изоляции; генеративность против стагнации.

Можно заметить, что оба автора выделяют старший подростковый возраст в диапазоне от одиннадцати – двенадцати лет до семнадцати – двадцати лет. Исходя из рассмотренного, можно сказать, что старший подростковый

возраст – это период жизни между детством и зрелостью, который характеризуется физическими, психологическими и социальными изменениями и проблемами. Иными словами, это переходный этап между детством и взрослостью.

При осуществлении роста и развитии ребенка происходят определенные изменения в функционировании организма, что способствует отличию одного этапа от другого, связь таких физических изменений и возраста безусловна. Одним из отечественных психологов, кто подробно рассматривал возрастные этапы и их особенности Д. Б. Эльконин [15]. Свои научные исследования Д. Б. Эльконин оформил в рамках концепции возрастной периодизации, выделяя следующие особенности старшего подросткового возраста: физическое развитие; изменение социального статуса; формирование индивидуальности; эмоциональная нестабильность; усиление социальных связей; потребность в самоопределении; повышение критичности.

Подросток практически сформирован интеллектуально, имеет свое мнение и готов вести аргументированное осуждение по любому вопросу и доказывать свою точку зрения. Главным новообразованием выступает чувство взрослости. В этом возрасте особенностью выступают реакции на воздействия окружающей социальной среды [8]:

1. Реакция эмансипации проявляется стремлением высвободиться из-под опеки, контроля, покровительства старших.
2. Реакция группирования со сверстниками.
3. Реакция увлечения – хобби-реакция.
4. Реакции, обусловленные сексуальным влечением.
5. Детские поведенческие реакции в подростковом возрасте.

Социальная инициативность старших подростков может закладываться и выстраиваться на вышеизложенных реакциях. При правильной работе с подростком, и заблаговременной диагностики особенностей подростка можно не только вырастить социально – инициативную и активную личность, но и избежать попадания ребенка в группу риска или его девиаций.

Государственная политика, не только нуждается в социально инициативных людях и подростках, но и создает множество возможностей для воспитания и развития социально инициативных подростках, но всех уровнях, от создания благоприятных условий и предоставления возможности образовательным организациям, до равного конкурента способного развития подростков на всероссийском уровне.

С наступлением «старшего подросткового возраста» дети начинают формирование своей личности, в том числе через активное участие в общественно жизни, для данного возраста, местом для развития своей социальной инициативности выступает образовательная организация. В настоящее время образовательные организации дают широкую площадку и множество вариантов для развития социальной инициативности старших подростков, через школьное самоуправление, Российское Движение Детей и Молодежи

«Движение Первых», а также через реализацию Федерального проекта «Социальная активность». Каждое из этих направлений государственной политики выполняет следующие задачи:

Развитие коммуникативных навыков. Через проявление социальной инициативности, подростки получают больше возможностей для общения с людьми, тем самым улучшая свои навыки социального взаимодействия.

Развитие навыков лидерства и организации. Вырежется через принятие инициативы в организации мероприятий, занимание лидерских и руководящих позиций, для развития навыка планирования, координации, тайм-менеджмента.

Развитие эмоционального интеллекта. При постоянном общении с другими людьми подростки учатся и совершенствуют навыки понимания своих эмоций, а также эмоций других людей.

Участия в общественной и благотворительной деятельности. Такое участие способствует развитию чувства ответственности, развивает социальную осведомленность и сознание гражданского долга.

Повышение уверенности в себе и самооценки. Через общение с другими людьми, происходит набор опыта, который позволяет подростку преодолеть свои страхи и сомнения, приобретение умения доверять себе и своим способностям.

Современное общество не просто нуждается в социально инициативных гражданах, оно нуждается в активном участии старших подростков для того, чтобы создать правильно развивающееся гармоничное общество. Через социальную инициативность, подростки не только приобретают необходимые и всесторонние навыки, но и приобретают новые качества личности, получают прямой и практический опыт, который будет способствовать не только в общественной жизни, но и профессиональной среде.

Достижение задач государства и образовательной организации практически невозможно без создания благоприятной среды, для развития и реализации этих задач. Благоприятными факторами для достижения задач по развитию социальной инициативности выступают:

1. Социальная поддержка. Для стимулирования развития социальной инициативности, важно наличие поддержки от близких, друзей и педагогов. Такая поддержка может выражаться в делении знаний, опыта, мотивационная поддержка.

2. Личные характеристики. Личностные характеристики помогают подросткам в социальной инициативности, зная свои «сильные» и «слабые» стороны, применяя «сильные» стороны в нужное и эффективное русло, и работа над «слабыми» сторонами для их развития в «сильные».

3. Социальная экономическая среда. Доступ к ресурсам в том числе информационным, возможности и разнообразие социальных контактов, стимулируют развитие социальной инициативности.

4. Культурные факторы. Нормы и ценности определенного региона или страны, малой группы, которые поощряют те или иные формы и виды социальной инициативности, благоприятно влияют на развитие личности и социальной инициативности старшего подростка.

5. Опыт. Чем шире опыт у подростка в области социального взаимодействия, тем лучше развиты его навыки и умения.

6. Мотивация. Очень важную роль играет мотивация, как внутренняя, так и внешняя. Имея внутреннюю мотивацию, старшие подростки склонны проявлять большую инициативу.

В Иркутской области для развития социальной инициативности существуют следующие возможности:

1. Добровольческие и волонтёрские организации. Во многих образовательных организациях города Иркутска организованы волонтерские отряды, которые взаимодействуют с волонтёрскими организациями Российской Федерации, например: «Волонтёры Победы», «Лапа помощи», «Волонтёры Медики», «Дети всей страны», «Мы вместе». И еще более активно взаимодействуют с региональными волонтёрскими организациями, такими как: «Большая Байкальская тропа», «Иркутский Региональный Волонтерский Центр», «Чудеса Рядом» и др.

2. Создание старшими подростками своего продукта, инициативы или проекта. На общешкольном уровне это реализуется, через проектную деятельность, общешкольные акции или общешкольные мероприятия. На всероссийском уровне при поддержках педагога – наставника подростки могут выйти на конкурс «Росмолодеж Гранты», который не только помогает в реализации проекта, но включает в себя обучение по написанию грандов, обучение по представлению и защите своей проектной работе, организует множество форумов, направленных на развитие социальной инициативности, через обучение по всевозможными направлениям. В городе Иркутск одной из многих площадок для создания и реализации своего продукта выступает «Молодежная политика Иркутской области» создавая мероприятия, конкурсы и площадки по актуальным направлениям.

3. Участие в молодежных организациях. Молодежные организации, в которых старшие подростки могут раскрывать свой потенциал и обучатся, так же начинаются с образовательной организации и реализуется, через школьное самоуправление, на уровне города Иркутска «Городской Школьный Парламент» ступень взаимодействует с Российским Движением Детей и Молодежи «Движение Первых», которое включает в себя двенадцать направлений для развития и обучения школьников и студентов.

4. Моделирование социальной инициативности.

Развитие социальной инициативность складывается из множества факторов, важным фактором выступает, участие и поддержка родителей и педагогов. Взаимодействие общеобразовательного учреждения с родителями и различными учреждениями и организациями для включения учащихся в

различные виды общественной деятельности, способствуют формированию и развитию социальной инициативности подростков и их активной жизненной позицией [4].

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
2. Адлер А. Индивидуальная психология // История психологии XX век. 2003. (Серия Gaudeamus). С. 602–611.
3. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1983. 173 с.
4. Демидова С. А., Сорокина И. Р. Развитие социальной активности подростков в школе / Теория и практика образования в современном мире. 2014. С. 194–196.
5. Казакова Ю. А. Диагностика самоактуализации личности с целью формирования социальной инициативности у студентов педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования. 2023. Т. 2 (99). С. 26–28.
6. Казакова Ю. А. Возможности формирования социальной инициативности студентов младших курсов в рамках организации воспитательной работы в вузе // Казанский педагогический журнал. 2022. Т. 1. С. 114–121.
7. Кибальник А. В. Приемы развития критического мышления у детей во внеучебное время // Теория и практика организации летнего отдыха детей : материалы регион. науч.-практ. конф. Иркутск, 13 апр. 2018 г. Иркутск : Иркут, 2018. С. 82–85.
8. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. М. : Стандарты и качество, 2008. С. 256.
9. Мирошниченко О. Ю. Социальная инициативность как интегративное социально востребованное качество личности // Образовательные инновации: опыт и перспективы. 2017. С. 334–337.
10. Олешков М. Ю., Уваров В. М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М. : Спутник+, 2006. 191 с.
11. Тетерский С. В. Поддержка социальных инициатив детей и молодежи: опыт и эксперимент : монография. М. : Маска, 2003. С. 175.
12. Федосова И. В., Кибальник А. В. Модель организации волонтёрской деятельности младших подростков, направленной на профилактику аддиктивного поведения // Казанский педагогический журнал. 2019. № 3 (134). С. 72–77.
13. Хрипков К. А. Социальная инициативность как условие осуществления коллективных практик // Синергия наук. 2018. С. 1957–1962.
14. Элкинд Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни (предисловие) // Эрик Г. Эриксон. Детство и общество. 1996. С. 6–22.
15. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 32–39.

УДК 374.8

А. И. Гордин

Доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, a-gordin58@mail.ru

О. В. Гордина

Доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент,Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, g.o.v.2018@mail.ru

A. I. Gordin

Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Psychology, Candidate of Pedagogic Ssciences, Associate Professor,Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, a-gordin58@mail.ru

O. V. Gordina

Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Psychology, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, g.o.v.2018@mail.ru

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ РОЛИ СЛУШАТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ ИРКУТСКА

Обобщается опыт работы с представителями старшего поколения, получивший начало более четверти века назад, задолго до старта государственной программы «Активное долголетие» и развивающийся сегодня не менее ярко. Речь идет о Высших народных школах для людей третьего возраста. Анализируется ролевое многообразие в образовании взрослых. В качестве примера рассматривается образовательный диалог в Высшей народной школе Иркутска.

Ключевые слова: андрагогика; Высшая народная школа; добровольчество; непрерывное образование; неформальное образование взрослых.

ANDRAGOGICAL ROLES OF STUDENTS AND TEACHERS OF THE HIGHER PEOPLE'S SCHOOL OF IRKUTSK

The authors suppose that attention should be payed to the successful experience of work with the elderly people that started more than a quarter of a century ago, long before the Active Longevity state program started, and is continuing its development now. This refers to the Higher People's Schools for people of the third age. In the article, the authors analyze the role diversity in adult education. The educational dialogue at the Higher People's School of Irkutsk is examined as an example.

Keywords: andragogy; Higher People's School; volunteering; lifelong education; nonformal adult education.

Андрагогика как теория и практика образования взрослых является динамично развивающейся сферой деятельности. Непрерывное образование, которое является безальтернативной задачей для любого активного человека, ориентированного на личностное, профессиональное развитие все больше становится привычной, естественной частью нашей жизни. Обучение детей и взрослых имеет существенные отличия, обусловленные знаниями и жизненным опытом обучающихся. В связи с этим становится очевидным, что подходы к обучению в педагогике и в андрагогике разные.

Обучающиеся взрослые включаются в коммуникацию, которую принято называть андрагогическим взаимодействием. Это образовательный диалог взрослых людей в процессе создания общего образовательного продукта или взаимного обмена образовательной информацией [2, с. 35]. Субъектность отношений между андрагогом и взрослым обучающимся способствует «выявлению новых смыслов, идей, способов их интерпретации. Таким образом, возникает общее пространство мыслей, эмоций, решений, в котором осуществляется своего рода «интеграционное согласование» (О. Гордина, А. Гордин, Е. Малитиков и др.). Специфика данного диалога в том, что все его участники уже обладают определенным багажом знаний, жизненным опытом и в зависимости от ситуации и образовательной задачи могут меняться ролями.

Рассмотрим многообразие андрагогических ролей в процессе образования взрослых на примере Иркутской Высшей народной школы для людей третьего возраста (далее – ВНШ). ВНШ-это общественная инициатива преподавателей Педагогического института ИГУ.

Творческий, добровольческий педагогический коллектив и слушатели Высшей народной школы Иркутска в процессе андрагогического взаимодействия выполняют различные андрагогические роли.

Рассматривая с этой точки зрения общественно-образовательную деятельность педагогического коллектива и слушателей ВНШ, можно говорить о том, что в роли *менторов, советников, наставников и консультантов* ситуативно выступают некоторые преподаватели ВНШ. Это те, кто имеет научные степени и звания, многолетний опыт педагогической и научной деятельности, который им позволяет давать качественные экспертные оценки, опираясь на имеющийся у них теоретический и практический опыт образования взрослых. Не редко это происходит в форме консультаций и индивидуальных бесед.

Иногда, по отдельным направлениям общественно-образовательной деятельности, и преподавателями, и слушателями исполняется роль аниматора (вдохновителя), которая позволяет им некоторых участников образовательного диалога воодушевлять на совместную гуманистическую деятельность или на свершения индивидуальных локальных актов творчества. Аниматор выступает в процессе общественно-образовательной деятельности в качестве вдохновителя слушателей на определенные образовательные или социальные действия для воплощения различных идей и замыслов в жизнь.

Так без аниматоров не обходится ни одна подготовка и проведение общешкольных мероприятий, таких как первый и последний звонок, празднование Нового года, праздников, посвящённых очередной юбилейной дате. Или организация и проведение социальных акций и образовательных проектов, таких как «Экологический десант», «Летняя школа ВНШ», «Передвижная школа ВНШ» и т. п. Безусловно анимационные функции выполняют авторы публицистических статей и художественных произведений слушателей и преподавателей ВНШ, которые публикуются на сайте, в городских, областных и российских СМИ, в альманахах ВНШ «Народное обозрение» и

«Родные берега». Даже в том случае, если они не посвящены жизни школы или интересным слушателям и педагогам ВНШ, данные творческие работы могут вдохновлять на подобную деятельность других участников общественно-образовательного процесса.

Так, пример слушателя школы О. Емельянова по написанию ряда статей о своей родословной инициировал целый цикл занятий в литературном клубе на тему «Моя семья», в процессе которых слушатели и преподаватели ВНШ рассказывали о своих родителях, дедушках и бабушках, иллюстрируя свои воспоминания фотографиями и другими артефактами, передающими достоверность излагаемых биографических данных. Некоторые под впечатлением статей О. Емельянова и проводимых занятий написали родословные для своих семей.

Медиаторы (посредники) в ВНШ все преподаватели, в том числе и слушатели, которые руководят кружками и студиями. То есть, выполняют роли андрагогов. Медиатор становится посредником между слушателем и содержанием образования, по каким-то причинам недоступным или труднодоступным для него. Он организует «встречу» с источником необходимой информации.

Можно выделить два вида медиаторов: администраторов образовательной деятельности и преподавателей. Иногда эти функции перекрещиваются. Так, например, один из членов Совета директоров в ВНШ, одновременно, редактор, модератор сайта «Союз неугомонных» и руководитель литературного клуба. Другой член Совета директоров администратор ВНШ и, одновременно, лектор. Староста ВНШ – руководитель кружка. Руководитель информационного центра ВНШ – постоянно проводит вебинары по умению пользоваться возможностями сайта и, одновременно, выполняет функции технического редактора.

Социальными посредниками себя чувствуют и являются таковыми в процессе общественно-образовательной деятельности многие другие слушатели, педагоги и администраторы ВНШ, которые находятся в непрерывном поиске социальных партнёров или на постоянной основе осуществляют свою деятельность при Союзах ветеранов, во время долговременного взаимодействия с городской администрацией или Правительством Иркутской области.

Очевидна роль педагога и слушателя ВНШ как *фасилитатора*, главная функция которого психологическая поддержка партнера в его образовательных усилиях. Он предупреждает, смягчает те трудности и противоречия, которые слушатель встречает во время своей образовательной деятельности. Таковыми трудностями могут быть разные виды образовательного взаимодействия с группой, с обществом и со своим собственным внутренним «Я». Одарённые от природы, имеющие многолетний опыт работы с людьми со сложной психологической личностной структурой, фасилитаторы в ВНШ: староста (Н. Г. Увакина) и администраторы школы, которые умелыми своими андрагогическими действиями предупреждают многие межличностные

конфликты, направляют деятельность коллектива способствую созданию здорового психологического климата и формированию конструктивного образовательного диалога между взрослыми людьми.

Роль *проблемизатора* также очень важна для общественно-образовательной деятельности. Часто вовремя определить, осмыслить назревающую проблему, значить наполовину её решить. Конечно, такую андрагогическую роль, прежде всего, должны уметь выполнять Члены Совета директоров ВНШ и Совета школы, который состоит из актива в лице старост клубов и студий. Но это не означает, что в роли проблемизатора не может выступить любой из слушателей или преподавателей ВНШ. И так уже бывало не раз за 15 лет общественно-образовательной деятельности ВНШ. Дело в том, что для динамичного развития содержания образовательного диалога в ВНШ необходимы новые образовательные идеи, которые придают импульс развитию школы. Авторами таких идей обычно являются слушатели и преподаватели ВНШ и возникают они часто спонтанно как под воздействием событий, происходящих во внешней социальной среде, так внутри школы. Например, СВО на Украине побудило к созданию группы «Марафон благотворительности», целенаправленно занимающейся поддержкой военнослужащих и всех, кто находится в зоне боевых действий, в виде плетения маскировочных сетей, вязание шапочек, носков, сбора денежных средств, продуктов питания и необходимых предметов быта и гигиены. Почти все кружки, которые в последние годы работают в ВНШ – это проекты самих слушателей, которые определяют потребность, ставят образовательную проблему и сами её решают. Именно так было, когда начала стремительно расширяться студия «Модный сундучок», продолжается расширяться сеть кружков иностранного языка, которые из «Разговорного английского» постепенно превращается в разговорный немецкий, французский, испанский и т. п.

Трансляторами, интерпретаторами и популяризаторами знаний, умений и навыков в ВНШ могут быть как преподаватели, так и слушатели, потому что образовательный диалог между взрослыми людьми предполагает неизбежный обмен не только знаниями, но умениями и навыками, которые конвертируются с помощью их жизненного опыта (профессионального, любительского, общественного) в определённые образовательные смыслы.

Например, во время образовательного диалога на тему «Литературная ловушка» слушатели ВНШ вспоминают, где и когда они впервые получили опыт прочтения книги, какие при этом испытывали эмоции, какие мысли возникали во время прочтения. Разумеется, у каждого это свой уникальный опыт и его ценностно-смысловое понимание. Нередко слушатели рассказывают о книгах, которые большинство обучающихся не читали, невольно делятся их идеями и художественными особенностями, т. е. транслируют новые знания в своей личной интерпретации.

По этому принципу, обмен знаниями и их интерпретация происходит на постоянной основе во всех кружках и студиях ВНШ. Особенно это заметно в студиях «Живое слово» (художественное чтение), литературном клубе

«Родные берега», кружках разговорного иностранного языка, в группе здоровья «Твоё здоровье – в твоих руках», в студии «Модный сундучок» и т. п. Многое в реализации этих андрагогических ролей, конечно, зависит от новизны и актуальности темы занятий. Чем менее она известна, тем содержание его интересней и, следовательно, роль для окружающих более очевидна и значима. Так в настоящее время для людей третьего возраста наиболее актуальными являются знания по безопасному информационному поведению. И, соответственно, вся информация, которая способствует повышению их технико-технологического уровня персональной информационной культуры, а также формированию навыков и умений социально-психологической защиты от агрессивной информации – чрезвычайно востребована. В результате, трансляторы, интерпретаторы и популяризаторы данной информации в школе, как говорится, «нарасхват».

Что же касается позиции андрагогической роли – *координатора***,** то это одна из прямых обязанностей любого компетентного педагога и тем более администратора ВНШ [1, с. 44]. Если педагоги в основном координируют общественно-образовательную деятельность слушателей ВНШ во время подготовки и проведения занятий или социальных акций, то для администрации школы это неизбежная трудоёмкая рутинная работа по составлению расписания, по поиску профессорско-преподавательского состава, аудиторий и помещений для проведения занятий, установление взаимодействия с социальными партнёрами.

Интерпретирование себя педагогом для взрослых в любой из названных выше андрагогических ролей слушателей, общественных деятелей или преподавателей народной школы не сводилось к простому присвоению нового «имени». Проникновение в содержание каждого из этих понятий дает возможность осмыслить свой жизненный опыт под совершенно новым углом зрения. Такое осмысление невольно придает особый социальный смысл деятельности. Происходит процесс *самоинтерпретации* как субъекта особого рода общественно-образовательной деятельности, которая играет важную роль в строительстве гражданского общества и, следовательно, имеет не только высокий гуманистический смысл, но и требует от человека, вступившего на это поприще особой социальной ответственности, связанной с формированием ценностей и норм поведения общества в конкретной социальной лакуне.

Только в этом случае можно было всерьез говорить об «интерпретативной компетентности» коллективно-творческого субъекта, в данном случае, слушателей и преподавателей ВНШ.

Под интерпретативной компетентностью современного андрагога коллективом ВНШ начала пониматься *«способность осмысливать профессиональные проблемы и ситуации в широком контексте развития современного общества и жизнедеятельности конкретного человека. Когда субъект образовательной деятельности взвешивает преимущества того или иного*

способа их разрешения и на этой основе выбирает варианты корректировки собственных действий» [4, с. 9].

Неизбежным следствием такой рефлексивной деятельности коллектива ВНШ стала корректировка образовательной деятельности, которая происходит каждый год и отражается в учебных планах в виде появления новых кружков и секций, привлечения к общественно-образовательной деятельности новых преподавателей. Искать и находить *соинтерпретаторов* – вот в чем была важнейшая задача творческого коллектива ВНШ. Этот интуитивный поиск и есть «ключ» к пониманию слов, которые публично звучат из уст слушателей и преподавателей ВНШ на разных информационных площадках: конференциях, семинарах, посвящённых образованию взрослых, на сайтах, в виртуальных группах, телевизионных эфирах и на страницах печатных СМИ. На сегодняшний день таких своеобразных положительных отзывов об общественно-образовательной деятельности ВНШ множество, которое исчисляется сотнями. Все они имеют примерно один важный для личности конкретного человека и общества социальный смысл, который можно выразить словами одной и слушательниц ВНШ:

«Наблюдая за педагогами и активом школы, явственно ощутила, что они крылаты, поскольку наполнены жизнелюбием, созидающей силой, умением творить и дружить. Свой очередной учебный год встречаю в чутком ожидании прорастания собственных, пусть небольших, перьев.

Итак, радость, которой школа одаривает нас, трудно переоценить. Но резонно озадачиться и другим вопросом: «А что я даю школе?» Да, благодаря школе делаю определённые шаги на пути добровольчества и ранее гордилась бы собой, но теперь понимаю, как это ничтожно мало, поскольку кто-то верно сказал: «Если можешь помочь, делай это каждый день». И мы помогаем в меру своих сил: выезжаем в подшефные дома престарелых в разных районах Иркутска и Иркутской области, выступаем перед со своими стихами и концертными номерами, проводим мастер-классы и всё это называем «Передвижная Высшая народная школа». Следовательно, опять-таки школа, населённая бодрыми, неравнодушными людьми, способствует соответствующему развитию личности и стремлению человека приносить пользу обществу» [3, с. 25].

Библиографический список

1. Высшие народные школы в образовательном пространстве современной России: вопросы теории и практики : монография / под ред. Литвиновой Н. П., Гординой О. В. Иркутск ; СПб. : ВСГАО, 2009. 240 с.
2. Гордина О. В., Гордин А. И. Андрагогика : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2022. 259 с.
3. Растошинская Н. Школа, дарящая крылья // Народное обозрение: научно-популярный, художественно-публицистический альманах / ред.-сост. А. И. Гордин. Иркутск : Тип. «Иркут», 2019. С. 5.
4. Соколовская Е. А., Сухобская Г. С., Шадрина Т. В. Образовательные эффекты андрагогического взаимодействия // Образование взрослых: глобальный диалог : материалы Междунар. науч.-практ. конф. СПб. : СПб АППО, 2003. С. 7–12.
5. Healthy lifestyle of modern university students: new methods of diagnosis and development / T. F. Usheva, I. V. Fedosova, I. V. Berinskaya, A. V. Kibalnik and O. V. Gordina // Man in India. 2017. Vol., Iss. 15. P. 539–558.

УДК 159.9.072

Г. С. Грефенштейн

Педагог-психолог, магистр психологии, Иркутский центр социальной реабилитации «Багратион», г. Иркутск, poliveda@yandex.ru

G. S. Grefenshteyn

Educational psychologist, Master of Psychology, Bagration Irkutsk Center for Social Rehabilitation, Irkutsk, poliveda@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Рассматриваются вопросы межведомственного взаимодействия в социально-психологическом сопровождении семей, воспитывающих детей с особыми потребностями. Обобщается опыт решения данной проблемы.

Ключевые слова: дети с особыми потребностями; межведомственное взаимодействие; комплексный, системный, индивидуальный подходы.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF INTERDEPARTMENTAL INTERACTION IN WORKING WITH FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

The article deals with the issues of interdepartmental interaction in social and psychological support of families raising children with special needs. The experience of solving this problem is presented.

Keywords: children with special needs; interdepartmental interaction; complex, systematic, individual approaches.

Процесс становления личности происходит под влиянием совокупности факторов, базовым из которых является влияние ближайшего окружения, семьи. Семья – социальный институт, основа государства и общества, первая социально значимая составляющая развития человека [2]. Особенно важно влияние семьи на развитие ребенка с особыми потребностями, его инклюзии в общество [4; 5].

Оказание помощи семьям данной категории направлено, в первую очередь, на повышение социальной защищенности, поддержки, своевременного оказания услуг ранней необходимой помощи в формате сопровождения [3].

Эффективность данного направления во многом зависит не только от родителей и/или опекунов, но и от координации и взаимодействия различных учреждений, т. е. межведомственного взаимодействия.

Содержание межведомственного взаимодействия реализуется через основные психолого-педагогические направления, включающие комплексную диагностику, развивающую и коррекционную работу, консультирование и информационно-методическое просвещение родителей (или лиц их заменяющих), воспитывающих ребенка с особыми потребностями [1; 4].

Среди наиболее актуальных проблем семей, влияющих на социализацию, адаптацию особого ребенка, подготовку его к самостоятельной жизни, особенно выделяются: оптимизация в сторону гармонизации, детско-родительских отношений, повышение психолого-педагогической грамотности родителей, психологическая работа с различными типами семей.

Для решения этих и подобных вопросов – пролонгированная психолого-педагогическая работа с семьями на основе проработки собственных родительских комплексов и фрустраций. Способствует расширению и развитию внутренних ресурсов и потенциала семей. Обязательное условие – системное включение родителей ребенка (или лиц их заменяющих) в коррекционно-развивающий процесс.

Базовые психологические методики и приемы: арт-терапия, эмоционально-образная терапия (ЭОТ), система целостного движения (СЦДВ). Эти системы экологичны, носящие пролонгированный характер, позволяя оптимизировать родительско-детские отношения в семьях и скорректировать поведение. Большое внимание уделяется диагностике родительских травм и переживаний; внутри и вне семейных отношений.

Формат взаимодействия в триаде педагог – родитель – ребенок: очный, заочный, с использованием информационных технологий. Основополагающие методические компоненты: моделирование, проектирование, различные тренинги, консультации, информационно-методическое сопровождение.

Социально-психологическое сопровождение [2; 5] состоит из нескольких этапов:

1. Диагностический, включающий в себя также обмен информацией, идеями, взглядами, опытом.

2. Совместное планирование и осуществление сопровождения, развивающей и коррекционной работы.

3. Совместная, взаимодополняющая, структурированная деятельность по психолого-педагогическому и социальному сопровождению семей, воспитывающих детей с особыми потребностями.

4. Подведение итогов; составление дальнейшего коррекционно-адаптационного маршрута.

Рассмотрим более подробно проводимые психолого-педагогические мероприятия сопровождения семей, включающие межведомственное взаимодействие на каждом этапе (табл.).

Работа проводилась в течение 4,5 лет на базе ИЦСР «Багратион». Участники: 327 семей, воспитывающих детей с особыми потребностями в возрасте 5–18 лет.

Основные подходы: комплексность, системность, непрерывность, учет индивидуального развития и динамики. Использовались основные методы и подходы к организации межведомственного взаимодействия [1]. Принципы ответственность, конфиденциальность, обязательность, сотрудничество, комплексность, системность и согласованность действий.

Таблица

Результаты межведомственного взаимодействия при сопровождении семей, воспитывающих детей с особыми потребностями

Мероприятие	Цель/Результат (количественный)
ЭТАП 1: диагностический	
Принципы: комплексный, системный, индивидуальный, динамический.	
Диагностика (входящая, промежуточная, итоговая). Использование только стандартизированных методов и методик	*На основании диагностики происходит оптимизация и необходимая коррекция поддержки жизненного потенциала семьи.* Цель: 1) получение сведений об уровне интеллектуального и об особенностях психического развития ребенка для подбора наиболее адекватных методов коррекции; 2 выявление индивидуально-психологических особенностей ребенка для обеспечения обоснованного дифференциального подхода в процессе обучения и воспитания. 3) оценка динамики психического развития ребенка с аномальным развитием, что необходимо для определения эффективности методов, содержания и средств обучения, предотвращения вторичных нарушений. В качестве диагностического инструментария использовались: опрос, наблюдение, анкетирование, тестирование (стандартизированные методики). (Начальная диагностика, промежуточная диагностика – один раз в 6 месяцев).
Для наиболее полного комплексного охвата целевой аудитории – создание Школ для родителей по вопросам развития детей с учетом возраста и тяжести нарушений на базе учреждения социального развития.	
На 1 этапе диагностики для обеспечения наиболее оптимальных результатов и возможно более конкретизированной проблемной ситуации в каждом случае подключаются психолог арт-терапевт, сотрудники художественного музея им. Сукачева (на договорной основе), сотрудники игровых комнат. Результаты: важно *не только получить психологические выводы об уровне и особенностях интеллектуального развития, но и сделать правильное заключение, сформулировать рекомендации по обучению и воспитанию, минимизировать возможность вторичных отклонений.* Необходимо учитывать все критерии в процессе обследования данной категории детей, и по результатам дать точную оценку развитию, а также рекомендации по направлению работы специалистов с учетом индивидуальных потребностей. Это обеспечивает полноценную интеграцию и социализацию детей; оптимизацию родительско-детских отношений.	
ЭТАП 2: консультационный	
Принцип: от общего к конкретному.	
Психологические тренинги (очный/дистанционный формат работы)	Цель: трансформация проблемной ситуации в ресурсную. Вхождение в психокоррекционный процесс взаимоотношения семьи (в целом) и социума для снятия психоэмоционального напряжения. Результаты: оптимизация родительской компетенции по следующим параметрам: 1. расширение зоны компетентности родителей по вопросам воспитания детей с особыми потребностями (40 %); 2. наиболее полное раскрытие потенциала семьи, через укрепление семейных связей; принятие (35 %); 3. расширение зоны социальных контактов семьи (20 %); 4. оптимизация детско-родительских отношений, внутри– и внесемейных связей (40 %).
ЭТАП 3: поддерживающий, стабилизирующий	
Психологические консультации, беседы (в очном формате, а также, с использованием информационных технологий)	Цель: создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях, предоставление необходимой информации по возрастным и индивидуально-типологическим особенностям детей. Оптимизация (в сторону гармонизации) родительской компетенции по следующим параметрам:

Консультирование по медицинским, юридическим, социальным вопросам (приглашенные специалисты)	1) расширение зоны компетентности родителей по вопросам воспитания детей с особыми потребностями (35 %); 2) наиболее полное раскрытие потенциала семьи, через укрепление семейных связей; принятие (35 %); 3) расширение зоны социальных контактов семьи (25 %); 4) оптимизация детско-родительских отношений, внутри– и внесемейных связей (40 %). Возможность получить консультацию по вопросам воспитания и развития детей в удобное время. Создание условий для подголовков ребенка с особенностями к самостоятельной жизни. Таким образом, семья экологично расширяет свои социальные контакты, используя возможно полный внутренний потенциал. Гармонизируются детско-родительские взаимоотношения.
На каждом этапе – информационно-методическая поддержка: буклеты, методички, памятки, плакаты; тетради и журналы форм работы. Подбор и индивидуальные рекомендации литературы на тему развития и воспитания детей (на основе промежуточной диагностики, консультирования и индивидуального запроса).	
Психологическая поддержка специалистов, работающих с семьями данной категории. (Проводится на каждом этапе рекомендательно и по запросу.)	Цель: профилактика эмоционального выгорания. – Повышение способности к коммуникационному взаимодействию в коллективе (80 %); – повышение готовности коллектива к инновациям, переменам (50 %); – овладение способностью быстро реагировать на изменившуюся ситуацию, оперативно находить правильные решения (45 %); – стимулирование потребности и способности индивидуального самовыражения в работе (75 %); – самосовершенствование в профессиональной деятельности (65 %).

В результате межведомственного взаимодействия при психолого – педагогическом сопровождении семей, воспитывающих детей с особыми потребностями, при комплексном, системном, индивидуальном, динамическом подходе, а также с использованием имеющегося на базе учреждения оборудования, были получены следующие позитивные результаты:

– Возможность наиболее полного включения действенных методов в систему коррекционно-адаптационного процесса. В данном случае это способствует созданию психофизиологического комфорта семьям во время занятий, тренингов, бесед, диагностических мероприятий. Создает ситуацию уверенности. Кроме того, данный подход позволил проводить занятия интереснее и разнообразнее.

– Инновационные методы и методики работы (в связи с разноплановыми подходами к проблемам специалистами различного профиля).

– Доступность. Динамичный и индивидуальный подход в связи с возможностью дистанционных форматов работы.

– Комплексность. Работа в системе. Имеется возможность посещения занятия дистанционно, в любое удобное время; не пропуская важный материал. Своевременное информирование и ответы на поставленные вопросы. Быстро, наглядно, качественно.

– Профилактика и повышение социального статуса семей. Профилактика эмоционального выгорания родителей.

– Профилактика эмоционального выгорания специалистов.

– Повышение психолого-педагогической грамотности специалистов и родителей.

Результаты, достигнутые при психолого-педагогическом сопровождении семей, воспитывающих детей с особыми потребностями являются пролонгированными. Маркер – оптимизация внутри и вне семейных связей, повышение потенциала семьи.

Таким образом, межведомственное взаимодействие, основанное на психолого-педагогической поддержке и сопровождению семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями – это деятельность, направленная на актуализацию ресурсов семьи, обеспечивающих эффективность ее функционирования, особенно в периоды кризисов, связанных с воспитанием и развитием ребенка.

Необходимо подчеркнуть, что в ходе сотрудничества возникают новые формы отношений с учетом актуальных тем, запросов. Разнообразие видов профессиональной помощи в решении проблем социализации детей с особыми потребностями в современном обществе становится более возможным при межведомственном взаимодействии.

Выводы. Социально-психологические подходы к организации межведомственного взаимодействие в работе с семьями, воспитывающими детей с особыми потребностями, имеют большие перспективы. Они позволяют формировать и реализовывать адекватные потребностям ребенка стратегии воспитания, базирующиеся на конструктивных родительских установках и позициях по отношению к нему. Способствуют расширению и развитию внутренних ресурсов и потенциала семей. Оказывают многоплановую всестороннюю поддержку родителям или лицам их заменяющим.

В результате такой работы: формируется активная родительская позиция и адекватная самооценка. Проводится качественная, системная, экологичная, с учетом индивидуальных потребностей и запросов, подготовка ребенка к самостоятельной жизни.

Библиографический список

1. Верейкина С. В. Межведомственное взаимодействие в социально-педагогической деятельности // Вестник университета. 2011. № 8. С. 25–27.
2. Липский И. А. Социальная педагогика. М. : Дашков и К, 2019. 279 с.
3. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 6–7 / сост. М. С. Шапиро. М. : Теревинф, 2016. 256 с.
4. Рерке В. И. Создание психологически безопасной социокультурной среды для детей с ментальными нарушениями (на примере интернатного учреждения) // Казанский педагогический журнал. 2017. № 5 (124). С. 144–149.
5. Саркисян Л. И. Социализация и интеграция в общество детей с особенностями психофизического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 1. С. 20–24.
6. Усанова О. Н. Специальная психология. СПб. : Питер, 2006. 400 с.
7. Торохтий В. С. Актуальные проблемы современной социальной педагогики (избранные статьи). М. : МГППУ, 2011. 236 с.
8. Tatarinova L. V., Rerke V. I., Bubnova I. S. Innovative activity of teachers: study and directions of development // ESPACIOS. 2019. Vol. 40, N 33: P. 6.

УДК 376

А. А. Доржеева

Старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, aadorzheeva@gmail.com

A. A. Dorzheeva

Senior lecturer of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, aadorzheeva@gmail.com

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ: МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Статья посвящена проблеме адаптации детей-мигрантов в рамках межведомственного взаимодействия. Представлены направления и условия работы в рамках помощи в адаптации детей-мигрантов.

Ключевые слова: адаптация; дети-мигранты; социализация; технологии; социально-психологическая помощь.

ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN: INTERAGENCY COOPERATION

The article is devoted to the problem of adaptation of migrant children in the framework of interdepartmental interaction. The author presents the directions and conditions of working on assistance in the adaptation of migrant children.

Keywords: adaptation; migrant children; socialization; technology; social and psychological assistance.

Адаптация – это процесс, направленный на приспособление к новым условиям. Проблема адаптации детей-мигрантов является важной как для самих детей, которые приезжают из другой страны, и для их нового окружения.

Миграция – это процесс, влияющий на различные аспекты жизни общества [5].

Необходимо отметить, что Россия является одной из самых многонациональных стран мира. По срокам пребывания в нашей стране выделяют различные виды миграции: временная, постоянная, возвратная и безвозвратная. Отметим, что в настоящее время продолжается миграция детей и их семей из регионов Новороссии. Однако зачастую процессы миграции сопровождаются конфликтами различных культур, религиозных и национальных традиций. Как социальное явление, они без должной психологической, социальной и материальной поддержки может вызывать множество проблем как на местном, так и на федеральном уровнях. Трудности в общении, различия в культурных нормах и привычках приводят к недопониманию между мигрантами и местными жителями [2].

При этом необходимо особое внимание уделять разрешению проблем, связанных с социализацией и адаптацией детей-мигрантов, так как они не способны самостоятельно справиться с возникающими трудностями, пре-

одолеть культурные и языковые барьеры. Им необходимо не только привыкнуть к новой обстановке, но и принять правила школы, освоить программу, научиться взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Необходимо отметить, что в процессе социализации мигрантов отдельно выделяют этап культурного шока, который, в свою очередь, делится на следующие этапы:

1. Стадия ожидания и надежды, при которой ребенок не испытывает негативных эмоций относительно ожидающих его перемен, настроен оптимистично.
2. Стадия восхищения, при которой дети обнаруживают позитивные различия с их сторон, испытывают любопытство и удовольствие от новой обстановки.
3. Стадия страха из-за понимания различий в культурных традициях, ценностях, языке, обстановке, условий образования, специфики коммуникативного взаимодействия.
4. Стадия равновесия, когда мигрант принимает новые ценности, особенности, соотносит их со своими представлениями и нравственными ориентирами [4].

Адаптация мигрантов предполагает:

1. Получение статуса и места в социальной структуре общества.
2. Способность преодолевать стрессовые ситуации.
3. Активная позиция, стремление к продуктивной деятельности.
4. Выстраивание положительного и конструктивного взаимодействия как со сверстниками, так и взрослыми.
5. Своевременное и качественное усвоение образовательной программы.
6. Принятие участия в культурно-досуговых мероприятиях.

Отдельно рассматривают проблему адаптации детей-мигрантов в образовательной среде, которая предполагает выстраивание работы всех специалистов образовательного учреждения с целью профилактики и коррекции агрессивного, девиантного поведения в среде сверстников, где есть ребенок-мигрант.

В том случае, если адаптация протекает неуспешно, то у детей-мигрантов могут наблюдаться: тревожность, низкая самооценка, сложности в выстраивания взаимодействия с другими детьми, педагогами, сложности в освоении учебной программы, психосоматические расстройства. Данные проблемы могут привести к росту напряженности в социальной среде, стать причиной возникновения агрессивного, конфликтного и девиантного поведения детей-мигрантов.

Дети-мигранты, переехавшие в другую страну, сталкиваются с проблемами, обусловленными языковыми, психологическими и коммуникативными барьерами. Следовательно, необходимо проводить работу по адаптации детей-мигрантов в рамках межведомственного взаимодействия.

В данной работе должны быть задействованы такие специалисты, как психологи, педагоги, социальные работники, а также представители культурно-досуговых организаций, центра культурно-языковой и социальной адаптации. При этом действия каждого ведомства должна быть согласованы, действовать в интересах и правах ребенка.

Следует признать, что целесообразно прикреплять к ребенку-мигранта наставника, который будет помогать ему осваиваться в новом для него социокультурном мире. Роль наставника может выполнять как педагог, психолог, так и учащийся старших классов. В том случае, если в качестве наставника выступает взрослый, то он также может способствовать решению вопросов, связанных с работой различных ведомств. При принятии роли наставника старший школьник может помогать ребенку-мигранту включаться в деятельность детских общественных организаций.

Важным является проектирование работы по адаптации ребенка-мигранта с участием специалистов различных ведомств. Результатом проектирования может быть модель, которая будет содержать задачи, принципы, методы, условия работы и которая может стать основой для деятельности различных специалистов. В результате проектирования можно создать полноценную программу, в которой будут отображены содержания занятий, представлены рекомендации.

Необходимо проводить работу с детьми принимающей страны в целях развития толерантного отношения к представителям других национальностей, профилактики социально-негативных явлений. Для этого можно проводить занятия на основе художественной литературы, с использованием социально-психологических тренингов по развитию эмпатии, саморегуляции, развитию толерантности.

Из чего следует вывод, что условиями адаптации детей-мигрантов в рамках межведомственного взаимодействия должны выступать:

1. Обеспечение профессиональной подготовки кадров для взаимодействия и работы с детьми-мигрантами. Специалисты должны оказывать психологическую, социальную помощь, способствовать интеграции семей в социокультурную среду нашей страны. Возможно организовать работу по подготовке наставников для работы по направлению адаптации детей-мигрантов. Наставники будут обеспечивать установление межличностного взаимодействия сторон процесса, помогать детям-мигрантам включаться в культурную, социальную среду.
2. Кадровое обеспечение специалистов разных ведомств через обеспечение достойных условий труда, оптимальной нагрузки, наличие программ по адаптации детей-мигрантов. Данное условие тесно связано с ниже представленным.
3. Наличие модели/программы адаптации детей-мигрантов с участием специалистов различных ведомств и с учетом особенностей этнорегионального компонента.

4. Создание дружественного, психологически благополучного пространства для детей-мигрантов в образовательных учреждениях, организациях культуры, спорта и т. п.

5. Развитие толерантности к представителям других национальностей. Так, в случае резкой или значительной социальной дестабилизации, а также увеличения социальной аномии, толерантность быстро может превратиться в противоположность. Этому служит вспышка этнической нетерпимости и насилия в СССР в конце 1980-х и в постсоветском пространстве в 1990-х гг.

6. Соблюдение прав всех сторон данного процесса, а также активизация работы Красного Креста, создание устойчивой системы информирования граждан [1].

7. Учет опыта работы межведомственных организаций в решении проблемы адаптации детей-мигрантов.

Так, успешной является программа социализации детей-мигрантов на базе общеобразовательной школы г. Москвы. Данная программа реализуется в соответствии со следующими блоками: административный, коррекционно-педагогический, воспитательный.

Административный блок (включающий руководителей всех главных управлений) занимается разработкой социально-психологических программ, индивидуальных планов, организацией работы всех субъектов, включенных в процесс социализации и адаптации детей мигрантов, осуществляет контроль за деятельность специалистов, проводит постоянный мониторинг и при необходимости вносит коррективы в программу.

Коррекционно-педагогический блок реализуется в направлении профилактики и преодоления социально-негативных явлений: девиантного, делинквентного поведения, функционирование деструктивных субкультур, а также осуществляет работу по развитию познавательных процессов, по усвоению образовательной программы.

Воспитательный блок включает различные формы организации педагогической работы: наглядные, групповые, индивидуальные. Данный блок способствует формированию устойчивой системы ценностных ориентаций, выстраиванию конструктивного взаимодействия с окружающими людьми [3].

Межведомственное взаимодействие реализуется через организацию совместных программ и мероприятий по адаптации детей-мигрантов. При этом важным аспектом работы является мониторинг результатов и корректировка плана деятельности, т. е. опора на принципы индивидуализации и дифференциации. При выстраивании работы в данном направлении целесообразно добавить социально-психологический блок, который будет направлен на оптимизацию психоэмоционального состояния детей-мигрантов, формирование умения у них коммуникативных умений и навыков, позволяющих конструктивно взаимодействовать с окружающими людьми. С данной целью можно использовать методы арт-терапии, проводить социально-психологические тренинги.

Таким образом, проблема адаптации детей-мигрантов является актуальной и значимой ввиду происходящих социально-политических изменений. Для обеспечения успешной адаптации детей-мигрантов на всех уровнях необходимо реализовывать межведомственное взаимодействие.

Библиографический список

1. Андрейцо С. Ю. Правовые аспекты интеграции и адаптации иностранных граждан в России // Закон и право. 2023. № 12. С. 29–32.
2. Воронов В. В., Шулепина А. М. Особенности процесса социальной адаптации детей–вынужденных мигрантов из регионов Новороссии и Украины // Власть. 2023. Т. 31, № . 5. С. 191–199.
3. Коробцова Е. В., Налётова Н. Ю. Социально-педагогическая адаптация детей-мигрантов (теоретический аспект) // Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. 2022. № 3 (205). С. 212–216.
4. Куксина Д. В., Ковальская Л. М., Маскалюк В. А. Создание условий социокультурной адаптации детей мигрантов младшего школьного возраста в поликультурном регионе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–2. С. 237–240.
5. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Эксмо, 2010. 368 с.

УДК 35.088.8

Д. С. Дученко

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, sdimore@gmail.com

D. S. Duchenko

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, sdimore@gmail.com

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИЙ ПАРТНЕРСКОГО ПОВЕДЕНИЯ У СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С МОЛОДЕЖЬЮ

Подробно рассматриваются основные классификации и функции моделей в образовательной среде. На основании вариативных подходов к процессу моделирования в образовательной деятельности разработана модель с целью развития стратегий партнерского поведения у специалистов, работающих с молодежью, для эффективного построения продуктивного и долгосрочного взаимодействия.

Ключевые слова: партнёрство; стратегии партнерского поведения; специалист, работающий с молодежью; процесс моделирования; модель.

MODEL OF DEVELOPING PARTNERSHIP BEHAVIOR STRATEGIES OF SPECIALISTS WORKING WITH YOUTH

The article discusses in detail the main classifications and functions of models in the educational environment. Based on variable approaches to the modeling process in educational activities, the author worked out a model aimed at developing partnership behavior strategies among specialists working with youth in order to build up productive and long-term interaction.

Keywords: partnership; partnership behavior strategies; specialist working with youth; modeling process; model.

Партнерство становится важным инструментом создания продуктивных, межличностных и профессиональных отношений в современном мире. В. В. Путин в начале 2024 г. озвучил послание Федеральному собранию Российской Федерации, в котором затронул тему развития молодежной политики на ближайшие 6 лет. Президент акцентировал внимание на том, что система наставничества и партнерства играет важнейшую роль в воспитании молодежи. Он обозначил, что специалисты, работающие с молодежью, должны делиться своими знаниями и опытом с молодыми людьми, вдохновляя их на достижения и развитие [2].

Органы власти представляют современную эффективную систему управления молодежной политикой, в которой делают упор на партнерском поведении и взаимодействии специалистов на областном, муниципальном и районном уровнях. Объектом социального партнерства в данном случае выступают направления реализации социально-трудовой политики государства и отношения между участниками партнерства в сферах занятости, условий охраны и организации труда, установления и расширения социальных гарантий, оплаты труда, обеспечения участия трудовых коллективов в решении вопросов социального и производственного характера [4].

Мы разделяем взгляды М. Л. Бахдена, который утверждал, что партнерство – «это форма организации социального взаимодействия между людьми, группами людей, социальными общностями и организациями (в том числе государственной власти и управлениями), основанная на совпадении общих интересов (глобальных – интересов существования и развития человеческого общества в условиях ограниченности природных ресурсов), уважении частных интересов и характеризующаяся совместной конструктивной и эффективной деятельностью для удовлетворения всех этих интересов» [1].

В данном исследовании мы акцентируем внимание на использовании модели, которая служит основой для формирования эффективных стратегий взаимодействия. Внедрение педагогической модели в процесс образования подчеркивает важность диалога, сотрудничества и совместного принятия решений, что является необходимым условием для построения продуктивных отношений.

В свою очередь, процесс моделирования используется в педагогике как метод исследования, включающий в себя создание более простых представлений, т. е. моделей педагогической деятельности, ее анализа, интерпретации и проектирования.

По мнению Е. А. Солодовой, все модели в образовательной деятельности делятся на два вида: материальные и идеальные [3]. Идеальные модели представляют собой мыслительную деятельность исследователя и не выражены физически, в то время как материальные модели существуют в действительности и могут представлять собой физический или аналоговый объект.

Несмотря на вариативность подходов ученых к распределению моделей по видам, используемым в педагогической и образовательной деятельностях, за основу мы взяли одну из более известных и актуальных на данный момент классификаций Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой, направленной на изучение специфических свойств, характеристик и особенностей педагогических явлений: структурно-функциональные (функционально-структурные), организационные, образовательные, процессные, компетентностные, функциональные и математические [5].

Стоит отметить, что именно использование комплексного подхода способствует наиболее эффективному созданию и построению модели. В своем исследовании мы обращаем свое внимание к функциональной, организационной, образовательной, процессной и компетентностной моделям.

В целевом блоке нами была определена приоритетная цель нашей модели, а именно: развитие стратегий партнерского поведения у специалистов, работающих с молодежью.

В контексте содержательного блока мы выделили условия, необходимые для достижения высокого уровня развития стратегий партнерского поведения у специалистов, работающих с молодежью:

– формирование готовности специалистов, работающих с молодежью, к применению стратегий партнерского поведения;

– разработка и реализация поэтапной программы развития стратегий партнерского поведения у специалистов, работающих с молодежью на основе функциональной модели;

– определение исходного уровня готовности к применению стратегий партнерского поведения у специалистов, работающих с молодежью.

Исходя из данных условий, отдельно нами был обозначен модуль «Разработка и реализация программы».

Именно в данном разделе также в полном объеме представлены компоненты и критерии готовности специалистов, работающих с молодежью, к применению стратегий партнерского поведения. Создание критериально-оценочной базы позволяет в последующем методически правильно осуществлять непосредственную оценку готовности к применению стратегий партнерского поведения специалистов, работающих с молодежью, в своей профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент включает в себя комплекс знаний, необходимых для успешного построения и реализации партнерских отношений. Специалист, работающий с молодежью, должен владеть системой знаний о различных аспектах партнерских отношений, включая основные теории, модели и практические примеры взаимодействия между участниками.

Личностный компонент представляет собой сформированность качеств партнёрского типа личности: гибкость (согласование собственных интересов с интересами других), активность (характеризующая человека как инициативного энтузиаста в достижении целей группы, активного участника в поиске совместного решения проблемы), кооперативность (стремление к сотрудничеству с группой и открытому обмену мнениями, взаимность и доброжелательность во взаимодействии), эмоциональная устойчивость (способность и возможность управлять своим эмоциональным состоянием).

Операционно-деятельностный компонент включает в себя активный поиск согласия и сотрудничества в процессе решения задач, которые удовлетворяют интересы всех участников. Данная деятельность подразумевает не только стремление к совместному принятию решений, но и умение выявлять и учитывать различные позиции, мнения и потребности сторон, для достижения оптимального результата.

Для развития стратегий партнерского поведения у специалистов, работающих с молодежью, мы планируем использовать интерактивные формы работы: кейс-обучение, тренинг, семинар, диспуты, «круглые столы», обмен опытом работы.

Результативный блок нашей модели включает в себя анализ уровней сформированности готовности к применению стратегий партнерского поведения у специалистов, работающих с молодежью: высокий, средний и низкий. На основании комплексной работы, а именно: внедрение интерактивных форм взаимодействия, создание критериально-оценочной базы готовности специалистов, работающих с молодежью, к применению стратегий

партнерского поведения, разработка и реализация программы, нами были сформированы планируемые результаты внедрения педагогической модели в образовательную деятельность.

Таким образом, моделирование, отображая сущность готовности к формированию и применению стратегий партнерского поведения специалистами, работающими с молодежью, представляет собой наиболее результативный метод организации педагогического исследования.

Библиографический список

1. Бадхен М. Л., Черкасская Г. В. Управление конфликтами. М. : Юрайт, 2024. 249 с.
2. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 29.02.2024 «Об укреплении Российского государства. Основные направления внутренней и внешней политики» // Российская газета. 2024. № 46 (9288). URL: https://rg.ru/2024/02/29/poslanie-prezidenta-vladimira-putina-federalnomu-sobraniiu-stenogramma.html (дата обращения: 04.09.2024).
3. Солодова Е. А. Новые модели в системе образования. Синергетический подход. М. : Эдиториал УРСС, 2012. 344 с.
4. Федосова И. В., Деревцова Е. Н. Социальное партнерство вуза как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 8. С. 306–321. URL: sotsialnoe-partnerstvo-vuza-kak-faktor-povysheniya-kachestva-professionalnoy-podgotovki-buduschih-spetsialistov. pdf (дата обращения: 21.10.2024)
5. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. Челябинск : РБИУ, 2010. 317 с.

УДК 37.04

В. С. Жданова

Социальный педагог, советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, Мамаканская средняя общеобразовательная школа, Иркутская область, п. Мамакан; студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, valentizd@inbox.ru

V. S. Zhdanova

Social teacher, advisor to the headmaster for education and interaction with children's public associations, Irkutsk Region, Mamakan Settlement, Mamakan Secondary School; valentizd@inbox.ru; student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, valentizd@inbox.ru

СИСТЕМА СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

Статья рассматривает систему семейных ценностей подростков на основании их развития и понимания окружающего мира, включая эмоциональную составляющую. При изучении теоретического материала выявлены основные причины, благодаря которым складываются семейные ценности в подростковом возрасте. Сделаны выводы о необходимости формирования и развития ценностных ориентаций у подростков.

Ключевые слова: ценностные ориентации; семейные ценности; подростки; половое созревание; социализация.

ADOLESCENTS' FAMILY VALUES SYSTEM

The article examines the system of family values of adolescents based on their development and understanding of the world around them, including the emotional component. When studying the theoretical material, the author identified the main reasons for the development of family values during the period of adolescence. The article draws conclusions about the need for the formation and development of value orientations in adolescents.

Keywords: value orientations; family values; adolescents; puberty; socialization.

Ценностные ориентации представляют собой совокупность личностных ценностей, которые определяют поведение человека в определенных условиях.

По нашему мнению, ценностные ориентации основаны на осознанном выборе индивида, который в свою очередь основан на отношении к окружающей действительности и конкретной ситуации. Можно сказать, что они выступают неким мотивом к выполнению каких-либо действий или, наоборот, отказа от них.

Многие авторы подчеркивают, что ценностные ориентации связаны с психологическими характеристиками личности [9].

В отношении семьи ценностные ориентации формируются под влиянием отношений к семье, браку и отношениям, складывающимся в них. В разном возрасте их содержание будет отличаться [3].

Именно в подростковом возрасте начинается формирование ценностных систем и ориентаций. Как отмечает И. В. Дубровина, данный период важен не только для передачи и сохранения семейных ценностей в поколениях, но и для личностного и профессионального развития ребенка. Сфор-

мированность ценностных ориентаций по отношению к семье показывает готовность подростка к созданию и участию в семейных отношениях на разных уровнях [5].

Л. С. Выготский описывает процессы развития подростка в зависимости со сферой жизни. Ключевым моментом подросткового возраста ученый называет половое созревание, которое влияет как на физиологические, так и психологические характеристики ребёнка [1].

Сегодня подростковым периодом считается возраст 11–16 лет. Его называют переходным от детства к взрослости. По статистике в России на 1 января 2024 г. зарегистрировано 10,6 млн подростков, что говорит о достаточно распространенной проблеме формирования семейных ценностей в данной группе [9].

Многие педагоги и психологи связывают подростковый возраст с кризисом, который возникает в результате незрелости психических функций, изменения социального статуса, интересов и убеждений, а также с вопросами самоопределения и реализации потенциала [1].

В литературе подростковый возраст соотносится с двумя «переломными моментами» [5]:

– первый психофизиологический, связанный с половым созреванием, гормональным и физиологическим;

– второй социальный, в связи с окончанием детства, социализацией среди взрослых.

Как было отмечено ранее, основным проявлением подросткового возраста является половое созревание. В результате изменения гормонального фона может наблюдаться эмоциональная лабильность, необычная реакция на привычные события. При этом подростки зачастую испытывают половое возбуждение, влечение к противоположному полу, особенно у юношей, которое может усугублять эмоциональное состояние.

Подростки характеризуются частой сменой настроения, причем в крайней степени, иногда необоснованно. В силу несформированности психических процессов, восприятие окружающей действительности может быть искажено, отчего подростки уязвимы в отношении окружающих. Наиболее проблемным темами являются внешность, отношения, самоопределение [2].

Несмотря на категоричность, подросткам доступен самоанализ. Результатом является изменение мнения о собственной личности, близком окружении (друзья и родители). Стоит отметить, что данные проявления могут быть как положительными, так и отрицательными.

Подростки также начинают стремиться к самостоятельности, автономии от взрослых, самоутверждению среди взрослых, формируются новые потребности и интересы.

В подростковом возрасте начинает формироваться устойчивый круг интересов, которые представляют собой основу будущей системы ценностей. Происходит переключение интересов с частного и конкретного на от-

влеченное и общее, наблюдается рост интереса к вопросу мировоззрения, религии, морали и этики. Развивается интерес к собственным психологическим переживаниям и эмпатия.

Также в этот период происходит переход на абстрактно-логическое мышление. Теперь подростки способны образовывать и выделять взаимосвязи, определять уровень влияния того или иного компонента, управлять понятиями. Увеличивается и гибкость мышления, т. е. дети учатся решать проблемы с помощью собственного опыта, подбора разных вариантов, а также обращения к смежным сферам деятельности. Это является показателем качества мышления [6]. Можно отметить, что становление логического мышления ведет к максимализму, который проявляется в разных сферах жизни, в том числе в семье.

Параллельно мышлению развивается воображение. Считается, что воображение переходит в фантазию. Авторы пишут о том, что появление фантазии является результатом неудовлетворенности интересов и потребностей подростка, способом его отвлечения от проблем, асоциализации. С позитивной точки зрения фантазия позволяет снизить тревожность и беспокойство, провести рефлексию [1]. Однако стоит учитывать, что влияние этих процессов может также негативно затрагивать традиционные семейные ценности в понимании подростков. Воображение и фантазия могут становиться неким путеводителем между реальными семейными отношениями и их утопическими версиями. В этом контексте подростки могут сформировать ожидания, которые не всегда совпадают с реальностью, что может привести к конфликтам или недопониманию внутри семьи. Умение балансировать между стандартами и ожиданиями, сформированными на основе фантазий, и аспектами семейной жизни на практике становится важной задачей.

Стоит сказать, что в этот возрастной период зачастую развиваются конфликты, как внутриличностные, так и межличностные. Чаще это связано с поиском смысла жизни. Анализируя психолого-педагогические особенности подростков, система семейных ценностей характеризуется [4]:

– стремлением к семейной жизни на среднем уровне, проявляется в потребности создания отношений с противоположным полом, желанием иметь собственную семью в будущем;

– отношения в семье зависят от эмоционального фона всех членов семьи, зачастую развиваются конфликты даже при незначительной причине, трудности взаимопонимания, зависимость от родителей и потребность автономии;

– духовно-нравственные ценности в силу эмоциональной лабильности подростки склонны искаженно воспринимать отношение к ним.

Так, им кажется недостаточным проявления любви, заботы, поддержки, уважения со стороны родителей, при этом отношение к труду, как правило, положительное. Посредством труда подростки изучают мир, формируют собственные установки и убеждения. Кроме того, труд позволяет снизить эмоциональное и физическое напряжение:

– гуманизм: подросткам свойственно изменение отношения, как в положительную сторону, так и отрицательную, в зависимости от контекста;

– абсолютные семейные ценности (любовь, доброта, забота, уважение, верность) проявляются в позитивном ключе. Подростки склонны к безусловному и доверительному проявлению чувств.

По мнению Т. Ф. Ушевой, А. К. Кузьминых в семье осуществляется физическое, эстетическое, трудовое, умственное и нравственное воспитание детей, и оно трансформируется от возраста к возрасту. Постепенно родители, бабушки и дедушки дают детям знания об окружающем мире, природе, обществе, производстве, профессиях, технике, формируют опыт творческой деятельности, вырабатывают некоторые интеллектуальные навыки, воспитывают и прививают определенное отношение к миру, людям, профессии, жизни в целом [7].

В психолого-педагогических научных трудах приводятся данные, которые показывают средний уровень развития семейных ценностей у подростков. Авторы (Волот Н. В., Кузьминых А. К., Ушева Т. Ф. и др.) связывают это с преобладанием интересов в других сферах жизни, например, учебе или социальной активности [2; 7]. Анализируя ответы самих подростков, наибольшую значимость имеют такие семейные ценности, как понимание, забота, доверие, любовь и комфорт. Также стоит отметить, что система ценностей может изменяться под влиянием нового жизненного опыта и попадания в непривычные условия.

Проблемы, связанные с отношением, пониманием, определением и реализацией своего потенциала в семье, могут приводить к трудностям или нарушениям в системе семейных ценностей подростков. Также причинами могут быть акцентуации личности, воспитание в неблагополучной семье, психотравмирующие ситуации, неспособность регулировать поведение в определенных ситуациях. Родителю очень сложно одному решить все эти проблемы, поэтому лучше, когда помогает специалист. Учитель, социальный педагог или педагог-психолог всегда совместно с родителями могут организовать психолого-педагогическую деятельность [6]. Профессиональная подготовка с ценностным аспектом начинается на этапе вузовской подготовки [10].

Таким образом, можно сделать заключение, что система ценностей формируется у подростков внутри семьи (малой и большой). И на её формирование влияет окружение ребенка. Механизмом систематизации является рефлексия, которая позволяет подростку делать выбор в пользу тех или иных ценностей.

Библиографический список

1. Авдулова Т. П. Психология подросткового возраста : учебник и практикум для вузов М. : Юрайт, 2024. 394 с.

2. Волот Н. В. Уровень развития семейных ценностей современных подростков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. № 3. С. 11–20.
3. Ковтуненко Л. В. Роль семейных ценностей в социализации подростка // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. 2021. С. 386–390.
4. Конакова Ж. А. Психолого-педагогические особенности воспитательной работы с детьми подросткового возраста // Инженерные технологии и системы. 2021. С. 108–112.
5. Магомаева А. М. Подростковый возраст. Особенности развития психики подростка // Мировая наука. 2020. № 3 (36). С. 305–309.
6. Ушева Т. Ф. Рефлексивное взаимодействие социального педагога с родителями по профилактике социальных девиаций обучающихся // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 4 (41). С 97–105.
7. Ушева Т. Ф., Кузьминых А. К. Сопровождение родителей по вопросам семейного воспитания на основе рефлексивного подхода// Начальная школа. 2017. № 6. С 14–17.
8. Федосова И. В., Ушева Т. Ф. Рефлексивные умения присвоения профессиональных ценностей будущими педагогами //Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 1А. С. 79 – 88.
9. Федосова И. В. Психолого-педагогические основы формирования ценностных ориентаций в детском возрасте// Наука и Мир. Международный научный журнал. 2014. № 9 (13). С. 127–131.
10. Численность населения Российской Федерации по полу и возрасту. 2024. URL: https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13284 (дата обращения: 12.09.2024).

УДК 316(043)

В. О. Карпова

Педагог-психолог, Средняя общеобразовательная школа № 65 г. Иркутска, г. Иркутск; магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, violettakarpova472@gmail.com

V. O. Karpova

Irkutsk Secondary School № 65, educational psychologist; student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, violettakarpova472@gmail.com

ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭСКАПИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Рассматривается явление «эскапизм», которое выражается в стремлении убежать из реальности, анализируются его отличительные черты и виды (религиозный, субкультурный, социальный). Также представлены конкретные варианты проявления эскапизма в молодежной среде.

Ключевые слова: эскапизм; субкультуры; социальный эскапизм.

FORMS OF ESCAPISM AMONG YOUNG PEOPLE

The article examines the phenomenon of escapism, which is expressed in the desire to escape from reality. The author analyzes its distinctive features and types (religious, subcultural, and social). Specific ways of escapism manifestation among young people are also presented.

Keywords: escapism; subcultures; social escapism.

Эскапизм – это понятие, которое очень часто используется как в повседневной речи, так и в научной литературе, как термин, который показывает характеристику современного образа жизни, но остается недостаточно изученным. Эскапизм обычно рассматривается как мировоззрение или стиль жизни, который заменяет реальные отношения воображаемым миром. Современные исследования сосредоточены на анализе эскапизма как формы бегства от повседневной реальности со все более сложными социальными требованиями к индивиду. Во всех популярных сегодня интерпретациях эскапизм в первую очередь рассматривается как инструментальная стратегия социального поведения и служит «бегством от» повседневных практик контроля, отчуждения и анонимности жизни являющаяся формой индивидуальной адаптации к условиям жизни в современных реалиях [3].

Одной из отличительных черт эскапизма является проблема самоидентификации, которая впоследствии проявляется поиском себя, своего места, группы. Д. Г. Литинская в статье «Типы современного эскапизма и феномен экзистенциального эскапизма», анализируя виды современного эскапизма, выделяет религиозный, субкультурный и социальный [2]. Рассмотрим примеры «поиска себя и группы», основываясь на данных видах эскапизма.

Религиозный эскапизм рассматривается как стремление объяснить происходящие события предопределенностью высшими силами, вера в наличие особой среды, где можно отстраниться от переживаний и стрессов обыденной жизни, погрузиться во внутренний мир. Пика деструктивности

религиозный эскапизм достигает, когда человек кардинально меняет прошлую жизнь, полностью погружаясь в квазикультурное пространство.

Ярким примером религиозного эскапизма могут служить секты. Согласно толковому словарю Д. Н. Ушакова, секта – это религиозное сообщество, состоящее из людей, отколовшихся от господствующей церкви и принявших новое вероучение [7]. Второе определение в этом же словаре повествует, что секта – это отгородившаяся от общения с другими, замкнувшаяся в себе группа лиц. Отличительными чертами деструктивных религиозных сект, появившихся в середине XX в., являются авторитарное лидерство, подавление личности адепта организацией, информационная блокада, разрыв родственных и дружественных связей, обман или сокрытие части важной информации при вербовке, наличие тайных уровней посвящения и т. д. [4].

Основными причинами участия людей в деструктивных религиозных сектах являются мировоззренческий, деятельностный, экзистенциальный вакуум, социализационный и образовательный дефицит, для которого характерно чувство ненужности и изоляции у людей. Разочарование в официальных ценностях потребительского, технократического общества, чувство одиночества, бесцельность жизни толкают их на поиск новой системы ценностей. Они, уходя от реальности в деструктивные религиозные секты, стремятся к самоутверждению и пытаются компенсировать свою отчужденность [5].

Возникновение и повсеместное распространение различных религиозных конфессий является результатом аномии и отчуждения личности, для которой характерно чувство беспомощности перед натиском внешних сил, ощущение бессмысленности своего существования, разрушение традиционных представлений о ценностях и нормах. В ситуациях развивающейся анемии потребность в общей системе координат настолько велика, что некоторые люди склонны становиться жертвам и иррациональных религиозных догм. Аномия приводит к девиантному поведению [4].

Приобщение людей к деструктивным религиозным конфессиям связано с феноменом эскапизма – разрыва с установившимися в обществе стандартами и кодексами поведения, уклонения от гражданских и других обязанностей, неприятия ценностей доминирующей культуры [5].

Субкультурный эскапизм – явление, проявляющееся в попытке личности найти узкую группу единомышленников, объединенную общим стремлением создать иллюзорный мир, погрузиться в него и максимально абстрагироваться от реалий. Такое поведение рассматривается как непродуктивная поведенческая стратегия, приводящая впоследствии к социальной изоляции, отсутствию реального социального опыта и адаптационным нарушениям [2].

В книге «Субкультура: смысл стиля» Д. Хэбдидж утверждает, что субкультура – это способ подорвать нормальность [9]. Он писал, что субкультуры могут восприниматься как негативные из-за критики преобладающих социальных и культурных стандартов. Автор так же утверждает, что субкуль-

туры объединяют единомышленников и позволяют им развивать чувство идентичности.

Примерами субкультур могут являться популярные долгие годы субкультуры: эмо, хиппи, готы, скинхеды, панки и др. Одной из современных и актуальных субкультур является «Фурри». Фурри – это сообщество людей, которые увлекаются искусством и культурой, связанными с антропоморфными животными. Антропоморфные животные – это существа, которые имеют черты, напоминающие человеческие [8].

Повседневная жизнь фурри-сообщества сосредоточена вокруг фурри-арта, фанфиков и создания собственных костюмов. Они идентифицируют себя с персонажами, но не считают себя воплощением животных, в отличии от участников субкультуры «квадробика», которая привлекла особое внимание общественности.

Основными участниками данной субкультуры являются подростки, которые копируют поведение животных как внешне (надевают маски животных, уши, хвосты, лапы, грим и т. д.), так и поведенчески (ходят и бегают на четвереньках, издают звуки животных, едят как животное, которое они представляют и т. д.). Некоторые «квадроберы» перестают разграничивать реальность и свои фантазии, забывая о собственной человечности, что проявляется в лае на окружающих людей, агрессивном поведение вплоть до укусов. «Дети-животные» со временем становятся неадекватными, теряют связь с реальностью и плохо социализируются.

Социальный эскапизм как непринятие существующей социальной системы выражается в устойчивой ориентации на выход из этой системы. В качестве примера можно привести такое распространенное в современных реалиях явление как дауншифтинг – потеря интереса к карьерному росту, материальному благополучию и погружение в мир личных интересов. Виртуальная реальность как новое жизненное пространство (постоянное присутствие в социальных сетях, online игры, Интернет-сообщества и пр.) также может рассматриваться как негативная социальная тенденция, опасная тем, что личность перестает нуждаться в социальных контактах, утрачивает базовые коммуникативные умения и возможность самореализации в реальном мире [1].

Также примером социального эскапизма может быть такой феномен как хиккимори. Хикикомори – это японский термин, обозначающий людей, которые заперты в своих домах или спальнях и изолированы от кого бы то ни было на месяцы или годы по собственному желанию. Так называемые хикки добровольно отказываются от общественной жизни и стремятся к полной социальной изоляции. В Японии хикикомори – это люди, которые не работают и, следовательно, не имеют постоянного дохода, полностью зависят от своих родителей и не выходят из дома [6].

Образ жизни хикки состоит из времяпровождения перед экраном компьютера или телевизора, погруженные в свои мысли. Хиккимори живут со

своими семьями, но практически не контактируют с родными. В особых случаях могут выйти из комнаты в душ или туалет, а также поесть, но в основном ночью. Они с головой погружаются в виртуальный мир, забывая о реальности, зачастую страдая от этого.

Это состояние также рассматривается как наступление новой эпохи. В обществе, где превалирует виртуальное общение, легко потеряться. Люди меняют общественную жизнь на интернет, игры, мобильный телефон, забывая о живом общении. Так вырастает новое десоциализированное поколение [6].

Эскапизм – это стремление сбежать из реальности. Эскапист чаще всего бежит от проблем, с которыми ему трудно справиться. Таких людей объединяет неуверенность в себе, низкая самооценка, экстернальный локус контроля, испытывание трудностей в процессе взаимодействия с другими людьми или непринятие ими, безразличное отношение к окружающей действительности. При этом некоторые эскаписты все же стремятся к примыканию к какой-либо группе, но чаще эти группы наполнены такими же эскапистами, что может привести к усугублению ситуации.

Библиографический список

1. Кибальник А. В., Федосова И. В. Социальный эскапизм в молодежной среде // Казанский педагогический журнал. 2020. № 2. С. 222–230.
2. Литинская Д. Г. Типы современного эскапизма и феномен экзистенциального эскапизма // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1. Т. 1. С. 308–311.
3. Литинская Д. Г. Экзистенциальный эскапизм как социокультурный феномен современного общества : дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. М., 2012. 171 с.
4. Мухина Т. К. Педагогическая профилактика вовлечения учащихся в деструктивные религиозные организации в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2016. 72 с.
5. Мухина Т. К. Педагогические условия предупреждения вовлечения молодежи в религиозные секты : дис. … кандидат пед. наук: 13.00.01. Владимир, 2008. 190 с.
6. Семенова Л. О. Феномен хикикомори или добровольная самоизоляция от общества // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2020. № 4. С. 712–716.
7. Толковый словарь современного русского языка. 100 000 слов и словосочетаний / под ред. Д. Н. Ушакова. М. : Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940. 801 с.
8. Фурри – субкультура любителей антропоморфных животных // ЯНГСПЕЙС. 2024. URL: https://youngspace.ru/about (дата обращения: 29.05.2024)
9. Hebdige D. Subculture: The Meaning of Style. L. : Routledge, 1979. 206 p.

УДК 303.1:369.8

А. В. Кибальник

Доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, kialvch@yandex.ru

A. V. Kibalnik

Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Candidate of Pedagogic Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, kialvch@yandex.ru

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО (ВОЛОНТЕРСТВО)»

Проанализирована синонимичность терминов «волонтерство» и «добровольчество», а также рассмотрено разнообразные научных работ, отражающих авторские подходы к изучению данного феномена.

Ключевые слова: волонтерство; добровольчество; волонтерская деятельность.

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE DEFINITION OF VOLUNTEERING

The article presents an analysis of the synonymy of the concepts of volunteering and volunteerism. Moreover, a variety of scientific works containing author's approaches to studying this phenomenon were examined.

Keywords: volunteering; volunteerism; volunteer activity.

В современной России волонтерство все чаще становится объектом исследований в разнообразных научных дисциплинах: социология, психология, педагогика, философия, экономика, юриспруденция, культурология, менеджмент. Интерес к данному социальному феномену обусловлен организацией в России крупномасштабных социальных, благотворительных проектов на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. В связи с этим возникает необходимость в научном осмыслении волонтерства как активно развивающегося социального процесса, а также анализе научных воззрений отечественных и зарубежных авторов на подходы к определению его содержания [1].

В современной литературе встречается два термина, обозначающих бескорыстную, добровольную социально-ценную деятельность личности – «волонтёрство» и «добровольчество». Обратимся к нормативным документам с целью проанализировать синонимичность обозначенных дефиниций Нормативно-правовым актом, формулирующим общие цели и принципы волонтёрской деятельности на международном уровне, является Всеобщая декларация добровольчества, принятая в 2001 г., в соответствии со Всеобщей Декларацией прав человека (1948 г.) и Конвенцией о правах ребенка (1989 г.) волонтёрская деятельность в данном акте трактуется как «инструмент социального, культурного, экономического и экологического развития», а добровольчество – как «фундамент гражданского общества», особое

внимание акцентируется на его общественной значимости: возможности для любого члена общества воплотить в жизнь стремление к справедливости, заботе о ближнем.

Следует отметить, что наиболее полный перечень документов, регулирующих отношения в сфере благотворительности и добровольчества в Российской Федерации, представлен в специальных изданиях – сборниках законодательных и нормативно-правовых актов в сфере добровольчества.

В статье 5 Федерального закона «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» дано следующее определение добровольческой (волонтёрской) деятельности – «это форма социального служения, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, направленная на бескорыстное оказание общественно ценных услуг, содействующая индивидуальному развитию субъекта деятельности».

Как показывает анализ нормативно-правовых актов в сфере добровольчества, особый акцент в них делается на общественной значимости волонтёрской деятельности и её направленности на личностный рост и развитие волонтёров.

Российские учёные, определяя волонтерство (добровольчество), особое внимание уделяют общественной ценности данного явления для всех субъектов, принимающих участие в этой деятельности. Особое внимание уделяется возможности реализации милосердия и гуманизма добровольцев.

О. И. Холина анализируя возможности волонтёрства отмечает его воспитательный и образовательный потенциал. По мнению автора, добровольческая деятельность позволяет эффективно налаживать социальные контакты, осуществлять профессиональные пробы, реализовывать альтруистичные идеи милосердия, продуктивно применять личностные ресурсы и обогащать сферу социальных возможностей [9].

Согласно Л. Е. Сикорской, добровольчество – это средство преумножения гуманистических общественных ценностей: альтруизма, взаимопомощи, сострадания, социальной ответственности, инициативности и неравнодушия к проблемам посторонних людей [8].

Л. П. Конвисарева говорит о том, что волонтерская деятельность – это тип активности, которая требует объединения социальных усилий для разрешения проблемы или улучшения динамики социальных процессов. Именно такая активность позволяет проявить такие социально ценные качества личности как общительность, открытость, эмпатия, инициативность и ответственность [6].

Е. В. Богданова, анализируя волонтёрскую деятельность студенческой молодёжи, отмечает её особую роль в формировании конструктивных моделей применения личностных ресурсов именно в молодом возрасте, что определяет векторы дальнейшего позитивного социального развития [2].

Необходимо отметить, что многие современные российские исследователи данной проблематики (И. Н. Айнутдинов, Е. В. Акимова, Л. В. Ванды-

шева, И. Н. Григорьев, И. Ю. Киселев) также отмечают, что с точки зрения научного осмысления содержания данных дефиниций, понятия «волонтёрство» и «добровольчество» стоит рассматривать как синонимы.

Вместе с тем, ряд авторов (К. Бидерман, А. Б. Елеева, Е. Неволина) отдает предпочтение термину «добровольчество» как «наиболее близкому российской культуре, имеющему исконно русское происхождение». Другие (А. А. Кузьминчук, М. В. Певная, и др.) справедливо заявляют, что термин «волонтёрство» имеет «большую международную распространённость» и в своих исследования предпочитают использовать данный термин.

Зарубежные ученые (U. Beygbeder, P. Dzhordan, M. Haddock, M. Ochman, M. Salamon, S. Sokolowski), давая определение понятию «волонтёрство», исходят из добровольности и безвозмездности данного «комплекса мероприятий». Так, например, U. Beygbeder рассматривает волонтерство как бескорыстные, материально не вознаграждаемые услуги, ориентированные на улучшение социальной ситуации [4].

Итак, анализ научной литературы по рассматриваемой проблеме позволяет сделать следующий вывод: учитывая, что в законодательных документах, словарных статьях, исследованиях как отечественных, так и зарубежных ученых понятие «волонтерство» отождествляется с добровольческой деятельностью, а также, исходя из функциональных обязанностей добровольца (волонтёра), мы в своем исследовании будем рассматривать категории «волонтёрство», «добровольчество», и, соответственно, их производные, как синонимы. Оба понятия, по нашему мнению, достаточно полно отражают смысл рассматриваемой деятельности.

Существует достаточно большое разнообразие научных работ, отражающих различные подходы к изучению данного феномена [5].

О. А. Гордилова в своих работах останавливается на нескольких подходах к исследованию волонтёрства:

– социологический подход (волонтёрство позволяет выстраивать взаимодействие с социальными институтами и выступает в качестве механизма удовлетворения «потребностей социального организма»);

– педагогический подход (волонтёрство является механизмом социализации и воспитания подрастающего поколения);

– социально-технологический подход (волонтёрство рассматривается как общественный резерв);

– политологический подход (волонтёрство исследуется как механизм формирования гражданственности и социальной ответственности);

– социокультурный подход (исследуются возможности волонтёрства для применения социальных навыков, их укрепления и коррекции с целью дальнейшего улучшения социокультурной среды) [3].

Е. В. Богданова рассматривает волонтерство в двух аспектах: социальном и педагогическом. Как отмечает автор, с позиций социального подхода волонтёрской деятельности свойственен ряд характеристик:

– данный вид деятельности реализуется личностью добровольно, по собственной инициативе;

– спецификой волонтёрства в России является социальная направленность, активность волонтёров «направлена на решение социально значимых проблем»;

– волонтёрская деятельность достаточно разнопланова, существует широкий выбор направлений применения волонтёрских усилий;

– добровольчество имеет широкий социальный охват (в данной деятельности принимают участие лица любого пола, возраста, национальности, вероисповедания и др.);

– волонтерство ориентировано на достижение двух общественно-значимых целей – деятельность на благо нуждающихся и саморазвитие личности, оказывающей волонтёрские услуги [2].

По мнению Е. В. Богдановой, волонтёрскую деятельность можно трактовать «как проявление субъектности человека, такой вид деятельности позволяет личности формировать иное отношение к себе, другим людям, действительности» [2].

В рамках педагогического подхода, Е. В. Богданова, опираясь на исследования А. В. Морова, О. В. Решетникова, С. В. Тетерского, А. В. Хухлина и др., заключает, что волонтёрскую деятельность можно рассматривать как воспитательное средство, как механизм создания среды, благоприятной для интериоризации просоциальных ценностей, расширения личного опыта и решения адаптационных задач.

Наиболее целостно подходы к изучению волонтёрства, на наш взгляд, классифицировала М. В. Певная [7]. Автор, проанализировав работы ряда исследователей (Е. С. Азарова, Р. Н. Жаворонков, Г. В. Оленина., Ю. В. Паршина, А. В. Трохина и др.), в которых представлена характеристика волонтёрства с позиции различных областей научного знания: философской, исторической, психологической, экономической, педагогической, социологической и правовой, разработала классификацию дисциплинарных и методологических подходов к исследованию волонтерства. Систематизация данных материалов позволила нам представить их в виде таблицы (табл.).

Следует отметить, что при анализе волонтёрства данные подходы расставляют различные приоритеты и акценты, но в то же время не противоречат друг другу, что позволяет получить комплексное представление о рассматриваемом феномене.

Философский подход (Г. В. Оленина), на наш взгляд, наиболее содержательный и фундаментальный. Рассмотренные в его плоскости вопросы касаются «целеполагания, смысложизненного поиска» личности, принимающей участие в данном виде деятельности. Основная задача данного подхода состоит в объяснении как самого феномена волонтёрства, так и мотивов участия человека в добровольческой и благотворительной деятельности. Рассматриваются вопросы бескорыстности волонтёрства и тех стимулов, которые побуждают людей реализовывать свои гуманные и альтруистические стремления.

Таблица

Подходы к определению понятия «волонтёрство»

Название подхода	Автор подхода	Содержание подхода
Дисциплинарные подходы		
Философский подход	Г. В. Оленина	Волонтёрство рассматривается с точки зрения «целеполагания, смысложизненного поиска» личности, принимающей участие в данном виде деятельности.
Экономический подход	J. Lishman M. Salamon F. Wardell	Волонтёрство рассматривается с позиции социально-экономической выгоды для личности и общества.
Правовой подход	Р. Н. Жаворонков Ю. В. Паршина	Рассматриваются нормативно-правовые основы благотворительной деятельности и волонтёрства как одной из форм.
Педагогический подход	Л. П. Конвисарева А. В. Моров М. В. Певная Л. Е. Сикорская С. В. Тетерский, А. В. Хухлин	Волонтёрство анализируется с точки зрения его воспитательного потенциала и социализации личности.
Психологический подход	Е. С. Азарова	Основной акцент в рамках данного подхода делается на личности субъекта волонтёрской деятельности.
Исторический подход	A. Olivier	Ретроспективный анализ причин возникновения такого явления как «волонтёрство», исследование его значения и пользы на различных исторических отрезках.
Социологический подход	М. В. Певная	Волонтёрство определяется как «неотъемлемый компонент всей общественной системы», детально изучается данный феномен, анализируется общественное мнение относительно социальной полезности волонтёрства.
Методологические подходы		
Системный подход	О. В. Зубкова И. В. Прангишвили Е. Л. Шекова	Изучается вопрос возможности интеграции волонтёрства в систему образования и подготовки профессиональных кадров.
Социокультурный подход	А. В. Трохина	Волонтёрство выступает действенным механизмом создания атмосферы доверия регулирования социокультурной ситуации.
Аксиологический подход	Т. И. Морозова, А. В. Стагнеева	Волонтёрство рассматривается с двух сторон: волонтёрство как ценность и ценностные ориентации, формирующиеся в процессе участия в данном виде деятельности.
Институциональный подход	М. И. Васильковская В. Д. Пономарев	Анализируя волонтёрство, выделяет в нем ряд элементов, позволяющих назвать его полноценным институтом общества.
Деятельностный подход	М. В. Певная	Исследование волонтёрства как целостной системы (влияние на общество, потенциал применения, обусловленность)
Общностный подход	Г. Е. Зборовский	Изучаются ресурсы волонтёрства как общности и возможности применения этих ресурсов в социальной практике

Экономический подход, получивший наибольшее распространение за рубежом, рассматривает волонтёрство с точки зрения ресурса. Авторы, придерживающиеся данного подхода (J. Lishman, M. Salamon,), называют волонтёрство «экономическим феноменом». Данный подход анализирует вклад волонтерского труда в развитие экономики конкретного региона.

Правовой подход (Р. Н. Жаворонков, Ю. В. Паршина) фокусом своего внимания определяет: правовой статус субъектов благотворительной и волонтёрской деятельности; особенности взаимодействия и взаимовлияния волонтёров и благополучателей; международные, федеральные и местные нормативно-правовые основы данного вида деятельности.

Наиболее распространенным в отечественных исследованиях является педагогический подход. Ряд авторов (А. В. Моров, С. В. Тетерский, А. В. Хухлин) в рамках данного подхода рассматривают волонтёрство как воспитательный механизм (А. В. Моров), институт социализации (М. В. Певная), средство формирования социально-значимых качеств личности: толерантности (А. В. Хухлин), социальной инициативности (С. В. Тетерский), гуманистической направленности личности (Л. Е. Сикорская), социальной активности (Л. П. Конвисарева). В структуре данного подхода также рассматриваются вопросы мотивации волонтёров.

Психологический подход дает возможность проанализировать особенности волонтёрской деятельности, изучить потребностную сферу волонтёра, его внутриличностные мотивационные механизмы.

Суть исторического подхода заключается в анализе культурно-исторических традиций благотворительной деятельности и волонтёрства в частности. Основная цель данного подхода состоит в экстраполяции накопленного опыта добровольческого движения в современное социальное пространство.

Социологический подход нацелен на анализ объективных и субъективных характеристик волонтёрства. В контексте представленного подхода волонтёрство рассматривается как социальный институт, обладающий определенным воспитательным потенциалом и безусловной общественной значимостью.

В контексте системного подхода волонтёрство рассматривается как механизм социализации, как элемент процесса профессионализации, что позволяет сделать вывод о его значимости как общественной системы.

Социокультурный подход позволяет говорить о значении волонтёрства для становления гражданских отношений и «улучшения качества жизни социума» через реализацию социально-значимых проектов и инициатив.

Аксиологический подход интересен тем, что волонтёрство рассматривается в контексте трансляции ценностей волонтёрами как субъектами деятельности.

Особенность институционального подхода состоит в анализе роли волонтёрства в общественной жизни, его влиянии на социальные структуры с акцентом на ценностные ориентации личности волонтёра.

Деятельностный подход связан с изучением особенностей субъектов и объектов данного вида деятельности, а также потребностей и мотивов включения в волонтёрство.

Общностный подход, на наш взгляд, представляет интерес, прежде всего, с точки зрения выделения признаков волонтёрства как общности: включенность в систему социальных отношений; повышение продуктивности волонтёрского труда при действии сообща; наличие общих традиций, ценностей и правил. Данный подход нацелен на изучение мировых практик волонтёрской деятельности и интеграции их в социальную практику.

Рассмотренные подходы взаимодополняемы и обладают специфическими взглядами на проблему волонтёрства. Это позволяет изучить интересующий нас феномен с точки зрения ряда оснований и сформировать целостное представление о данной проблеме.

Библиографический список

1. Алексеева Г. Г. Методологические подходы к исследованию волонтерства // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-issledovaniyu-volonterstva (дата обращения: 13.09.2024).
2. Богданова Е. В. Педагогическая сущность волонтерской деятельности молодежи // Сборник научных трудов XI Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию НГПУ. Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т, 2015. С. 172–180.
3. Гордилова О. А. Волонтерство как социальный феномен. Белгород : Политерра, 2008. 148 с.
4. Кибальник А. В. Волонтёрская деятельность как средство подготовки будущих социальных педагогов к социальному партнерству // В мире научных открытий. Красноярск : Науч.-инновац. центр, 2013. № 11. 8(47) (Проблемы науки и образования) С. 257–265.
5. Кибальник А. В. Обучение студентов стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций в процессе волонтёрской деятельности : дис. … кандидат пед. наук. Улан-Удэ, 2019. 245 с.
6. Конвисарева Л. П. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи : дис... . кандидат пед. наук : 13. 00. 02 . Кострома, 2006. 211 с.
7. Певная М. В. Дисциплинарные и методологические подходы к исследованию волонтерства // Известия Уральского федерального университета. Серия 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2013. № 2. С. 174–180.
8. Сикорская Л. Е. Особенности организации социально-педагогического обеспечения добровольческой деятельности в учреждениях социальной сферы // СОТИС. 2014. № 2. С. 106–107.
9. Холина О. И. Волонтёрство как социальный феномен современного российского общества // Теория и практика общественного развития. 2011. № 8. С. 71–74.

УДК 159.9

Р. Ю. Клыгин

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, romaklypin@mail.ru

R. Y. Klygin

Student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, romaklypin@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ВЗРОСЛЫХ С ХИМИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Обобщается опыт автора в изучении особенностей аддиктивного поведения. Описан дифференцированный подход к исследованию критерия жизнестойкости у взрослых с химической зависимостью. Данный критерий исследован экспериментальным путём, его показатели выявлены и показаны, как одна из особенностей людей с аддиктивным поведением. Описан анализ полученных статистических данных о людях с зависимым поведением.

Ключевые слова: взрослые с химической зависимостью; аддиктивное поведение; возрастные и социально-психологические особенности; психоактивные вещества (ПАВ).

SPECIFICS OF RESILIENCE MANIFESTATION OF ADULTS WITH CHEMICAL ADDICTION

The article presents the author's experience in studying the specifics of addictive behavior. The author describes the differentiated approach to the study of resilience criterion of adults with chemical addiction. This criterion has been investigated experimentally, its indicators have been identified and shown as one of specific features of people with addictive behavior. The analysis of the obtained statistical data on people with addictive behavior is described.

Keywords: adults with chemical addiction; addictive behavior; age, social and psychological characteristics; psychoactive substances.

Употребление психоактивных веществ относится к разряду серьёзных социально-психологических проблем в мире. Синдром зависимости – это сочетание физиологических, поведенческих и когнитивных явлений, при которых употребление ПАВ или класса веществ занимает в системе ценностей больного ведущее место. Это заболевание мозга, сходное по своему течению с другими хроническими болезнями и проявляющимся комплексом поведенческих нарушений, являющихся результатом взаимодействия генетических, биологических, психосоциальных факторов и влияния окружающей среды [2; 8].

В международной классификации болезней это заболевание характеризуется следующим образом: это психические расстройства и расстройства поведения, связанные с употреблением психоактивных веществ. Сам синдром возникает тогда, когда человек начинает употреблять психоактивные вещества (ПАВ), изменяющие настроение (сознание), а также имеет предрасположенность к этой зависимости [6].

Согласно данным, опубликованным Управлением Организаций Объединенных Наций по наркотикам и преступности (УНП ООН), во всемирном

докладе о наркотиках, 2021 г., говорится, что в 2019 г. наркотики употребляло около 275 млн человек, на 22 процента больше, чем в 2010 г., причём более стремительный рост потребления наблюдался в развивающихся странах. Наиболее распространенным наркотиком был «каннабис»: в 2019 г., по оценкам, его употребляло 200 млн человек по всему миру. С 2010 по 2019 г. на 41 % выросла смертность от расстройств, связанных с употреблением «опиоидов». При этом, если мы обратимся к более ранней информации, опубликованной в докладе Международного комитета по контролю за наркотиками (МККН) при ООН, в котором говорилось что за 2005 г. масштабы и темпы распространения наркомании и алкоголизма настолько велики, что ставят под вопрос физическое и моральное здоровье молодёжи и будущее значительной её части. Получилось так, что ещё тогда данную ситуацию предвидели [3].

Согласно докладу о наркоситуации в Российской Федерации, опубликованном в открытом доступе Государственным антинаркотическим комитетом, в 2021 г. в Российской Федерации общее число пациентов с психическими и поведенческими расстройствами, связанными с употреблением наркотиков, зарегистрированных наркологической службой Российской Федерации, составило 388 392 (+1,8 %; 2020 г. – 381 505). Из них 227 365 – пациенты с диагнозом «синдром зависимости» (+1,5 %; 2020 г. – 224 117), 161 027 – пациенты с диагнозом «пагубное употребление» (+2,3 %; 2020 г. – 157 388). Число пациентов с наркологическими расстройствами впервые в жизни с установленным диагнозом «синдром зависимости» составило 13 896 (+11,2 %; 2020 г. – 12 495), с диагнозом «пагубное употребление» – 24 141 (-1,3 %; 2020 г. – 24 456). Сохраняется положительная тенденция снижения числа пациентов, употребляющих психоактивные вещества инъекционным способом, который сопряжен с высоким риском для жизни и здоровья. Так, из общего числа пациентов с наркологическими расстройствами 160 107 пациентов употребляли психоактивные вещества инъекционным способом (-3,1 %; 2020 г. – 165 184).

Вместе с тем, обращает на себя внимание продолжающийся рост количества пациентов с полинаркоманией и зависимостью от других наркотиков (2021 г. – 63 579, 2020 г. – 57 765; +10,1 %), а также количества пациентов с зависимостью от психостимуляторов (2021 г. – 21 530; 2020 г. – 19 476; +10,5 %). В Российской Федерации в 2021 г. сохранялась тенденция повышения уровня отравления и смертности от употребления наркотиков. Так, в стране зарегистрировано 21 160 случаев отравлений наркотическими веществами (+17,5 %; 2020 г. – 18 013). Рост отравлений отмечен в 54 из 85 субъектов Российской Федерации [1].

Все эти данные еще раз убедительно демонстрируют наличие проблемы химической зависимости среди населения не только России, но и всего мира, которая не теряет своей актуальности и требует постоянного внимания и принятия мер на всех уровнях. Одно из направлений её решения – разви-

тие личностного потенциала зависимых, который позволил бы им бороться со своим страшным недугом.

В рамках нашего исследования стояла задача изучить личностный потенциал химически зависимых взрослых, в частности, один из его критериев – жизнестойкость. Жизнестойкость представляет для нас наибольший интерес, потому что она выступает генерализованным критерием личностного потенциала, данная личностная характеристика формируется в детском и подростковом возрасте, хотя теоретически её развитие возможно и в более позднем возрасте. С. Мадди утверждал, что понятие жизнестойкости не следует смешивать с близкими по смыслу понятиями, такими как оптимизм, чувство связности, самоэффективность, устойчивость, религиозность и т. д. [4].

Экспериментальная базой исследования стало областное государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Иркутский областной психоневрологический диспансер». В диагностике приняли участие пациенты с химической зависимостью, 12 человек в возрасте от 20 и 55 лет. Продемонстрируем характеристику одного пациента для наглядного представления о выборке испытуемых.

Дмитрий Б. Возраст – 51 год, проживает в г. Москва, образование – высшее. Профессия – управление закупками и менеджмент. Семейное положение – женат, воспитывает 2 – х дочерей.

Родительская семья. Дмитрий воспитывался отцом и матерью. Он 3-й и младший ребенок в семье, у него есть 2 старшие сестры. Отец злоупотреблял алкоголем. В 16 лет Дмитрий попробовал наркотики, но не пристрастился к ним. Первое употребление алкоголя было в возрасте 15 лет. Проблемы, вызванные употреблением и выпивкой – значительные нарушения и ухудшение общего здоровья, конфликты и ссоры в семье. Психическими расстройствами никто в семье не страдал. Отец по профессии – инженер-строитель. Мать по профессии – учитель русского языка и литературы. Атмосфера в доме родителей до прогрессирования аддиктивного поведения пациента была доверительной, взаимоуважительной, при этом в семье были установлены жесткие условия и правила. Эмоциональная близость отсутствовала. Решающее слово в семье имела мать. Дмитрий характеризует свою мать как властную, строгую и умную женщину. Отец выступает как умный, честный и порядочный человек. В отношении своих родителей Дмитрий чувствует тоску и вину. Употребление алкоголя и наркотиков в родительской семье вызвало неодобрение, конфликты, упреки, обиды, впоследствии Дмитрий предпринимает решение переехать из Приморского края в Москву.

Собственная семья. Дмитрий состоит в браке со своей супругой с 2007 г. Они познакомились в Москве, в баре, когда Дмитрий употреблял алкоголь. Поначалу в отношениях между Дмитрием и его супругой процветала любовь, уважение. С дальнейшим употреблением алкоголя появились скандалы, недоверие, взаимные упреки, холодность. Дмитрий утверждает, что не может подолгу слушать свою жену, ему хочется постоянно её перебивать,

оставить последнее слово за собой; воспитание детей ушло на задний план, в связи с этим жена в основном занимается воспитанием детей и одновременно работает. Досуг Дмитрия, отдых сопровождались, в основном, употреблением алкоголя в одиночестве, так как со временем он перестал воспринимать людей, общаться с ними.

На работе он занимал ведущую должность, занимался закупками и налаживанием международных контактов. В связи с употреблением алкоголя у Дмитрия на работе начались проблемы: кражи денежных средств, невыполнение своих обязанностей, опоздания, приход на работу в алкогольном опьянении и в неподобающем внешнем виде. В последующем это обернулось для него увольнением.

Дмитрий увлекается музыкой, литературой, настольным теннисом, любит кататься на велосипеде. Интересуется наукой, технологиями, кино, экономикой и бизнесом. Своим самым большим достижением считает покупку квартиры, рождение детей. В настоящее время для него является самой большой ценностью духовный рост и развитие. В будущем Дмитрий мечтает эмигрировать в Соединенные Штаты Америки или в Южную Корею. Он не религиозен. Верит в себя и высшую силу.

Представим полученные результаты диагностики пациентов по тесту жизнестойкости С. Мадди до включения в процесс реабилитации. По результатам методики «Тест жизнестойкости С. Мадди» (Леонтьев, Рассказова, 2006) были получены результаты, которые отражены на рис. 1.



Рис. 1. Показатели жизнестойкости пациентов до реабилитации

Для дифференциации и сравнения с нормой полученных данных приведем нормативные показатели жизнестойкости (табл. 1).

Таблица 1

Показатели жизнестойкости по тесту С. Мадди

Показатели жизнестойкости	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
	ниже 80,72	80,72	выше 80,72

Данный фактор может указывать на то, что критерий жизнестойкости выступает как некая экзистенциальная отвага, позволяющая личности в меньшей степени зависеть от ситуативных переживаний, преодолевать постоянную базовую тревогу, актуализирующуюся в ситуации неопределённости и необходимости выбора.

Как мы видим из рис. 1, Дмитрий определился с показателями ниже средних значений – это может говорить о том, что он, скорее, зависел от ситуативных переживаний, с трудом справлялся с проявлениями базовой тревоги, попадал в неопределённость и имел сложности с выборами. Вероятно, его система убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром была диспозиционной, вследствие чего он не мог справиться с трудностями. Это провоцировало эмоциональное напряжение и другие негативные болезненные ощущения, которые приводили его к употреблению психоактивных веществ.

С другой стороны, данный критерий – «жизнестойкость» уместно изучать в связке с другими тремя факторами: «вовлеченность», «контроль», «принятие риска». Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами, что помогает воспринимать их как менее значимые.

Таким образом, мы согласны с мнением Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказова [5], которые определяли жизнестойкость как систему убеждений человека о себе, мире, отношениях с миром. В совокупности, «жизнестойкость» и три вышеперечисленных фактора определяются как расширенная эффективность личности с возможностью выдерживать стрессовую ситуацию, не снижая успешности деятельности, её психологической живучести. Поэтому мы проанализировали «жизнестойкость» в связке с другими тремя факторами – «вовлеченностью», «контролем», «принятием риска». Полученные результаты приведены на рис. 2. В табл. 2 приводятся показатели связующих критериев жизнестойкости.

Как видно из полученных результатов, Дмитрий имеет низкий порог по каждому из трех критериев жизнестойкости. Это может говорить о следующем: по критерию «вовлеченность» он имел убежденность в том, что в происходящих событиях его шансы найти нечто стоящее и интересное минимизированы. Он, скорее, не получал удовольствие от собственной деятельности, чаще испытывал чувство отвергнутости, ощущал себя «вне» жизни, чувствовал неуверенность в себе и в том, что мир великодушен к нему.

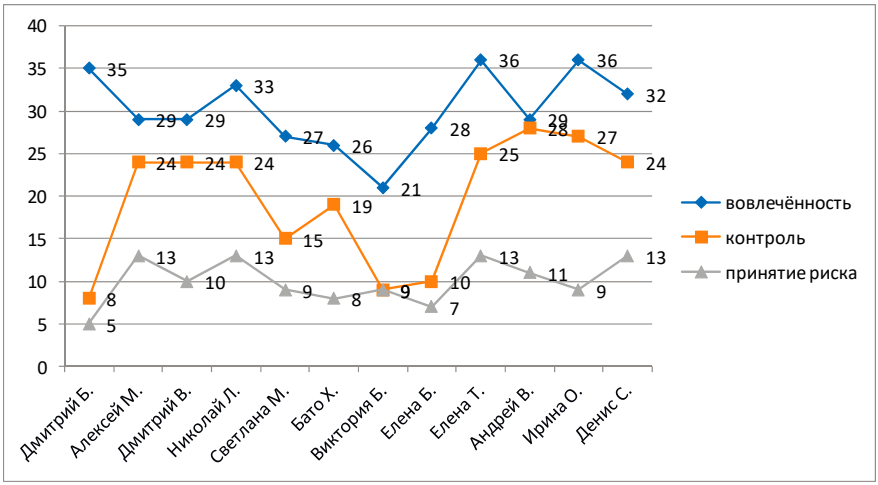


Рис. 2. Показатели 3 основных факторов, дополняющих жизнестойкость

Таблица 2

Показатели связующих критериев «жизнестойкости»

Норма	Вовлечённость	Контроль	Принятие риска
средние значения	37,64	29,17	13,91

По критерию «контроль» он не имел убежденности в том, что борьба позволит ему повлиять на результат происходящего, или упорство в достижении цели было недостаточным в силу нежелания достигать поставленную цель, потому что он мог считать, что успех не гарантирован. Такое положение дел могло быть продиктовано ощущением собственной беспомощности, что выбор к той или иной деятельности за него совершали его близкие или другие значимые люди.

По критерию «принятие риска» Дмитрий мог быть убежден в том, что все то, что с ним случается, не способствует его развитию, полученные знания из извлекаемого опыта неважны или чаще воспринимались им как негативные. Поэтому, вероятно, его жизнь могла восприниматься как один сплошной негативный сценарий, где само собой могла отсутствовать готовность действовать, либо выборы падали на стремление к простому комфорту и удовлетворению базовых потребностей.

Исходя из полученных диагностических данных будет выстроена профилактическая модель для предупреждения рецидивов (возврата в употребление ПАВ). Мы убеждены, что необходимо находить баланс между работой и игрой, между выполнением своих обязанностей перед другими и потребностью в самореализации. Это максимально возможное приближение к оптимальному уровню стресса, достаточному для здорового/гармоничного

существования. При сбалансированном образе жизни происходит отказ от немедленного удовлетворения всех своих желаний в обмен на содержательную и наполненную смыслом жизнь.

Сбалансированная жизнь предполагает заботу о здоровье, ведущую к «нормальному» функционированию организма. Если питанию, отдыху, физическим упражнениям уделять достаточно внимания, то личность будет энергичной, сможет справляться со стрессом, получить свободу от болезней и страданий, которые провоцировало употребление.

Избавление от физической боли может дать возможность психологически развиваться. Когда человек хорошо себя чувствует, ему легче думать о своих жизненных позициях и ценностях и работать над устранением отрицания, чувства вины и гнева. Сбалансированная жизнь предполагает совершение поступков, направленных на развитие уверенности в себе, повышение самооценки, при этом личность учится любить себя.

Для сбалансированного образа жизни нужно сильное социальное окружение, которое обучало бы и поощряло здоровый образ жизни, направленный на выздоровление. Здоровое сообщество даёт чувство сопричастности. В нём существуют отношения, при которых личность чувствует себя важной частью целого. Сюда относятся члены семьи, друзья, родственники, коллеги, работодатели и др. В период поддержания здорового образа жизни первоочередной целью является продуктивная трезвая жизнь. Она включает в себя каждодневную работу и эффективную программу/модель поддержания своей ремиссии, которая, скорее всего, поможет с этим справиться [7]. Поэтому мы разработали рекомендации, способствующие профилактике деструктивного влияния социальных триггеров на социализацию людей с зависимым поведением.

Библиографический список

1. Доклад о наркоситуации в Российской Федерации в 2021. Выдержки из докладов о наркоситуации. URL: xn--b1aew. xn--p1ai (дата обращения: 24.09.2022).
2. Клинические рекомендации психических и поведенческих расстройств, вызванных употреблением психоактивных веществ, синдром зависимости от психоактивных веществ. М. : Московское общество психиатров, 2023. 59 с.
3. Международный комитет по контролю над наркотиками : докл. за 2021.
4. Парфенов Ю. А. Возрастная специфика зависимого поведения человека // Власть и управление на Востоке России. 2012. № 2. С. 105–109.
5. Прусс М. С. Как избавиться от наркотической зависимости. СПб. : НЕВА, 2002. 159 с.
6. Федеральные клинические рекомендации по диагностике и лечению психотического расстройства, вызванного употреблением психоактивных веществ. М. : Моск. о-во психиатров, 2014. С. 19–20.
7. Федосова И. В., Кибальник А. В. Модель организации волонтерской деятельности младших подростков, направленной на профилактику аддиктивного поведения // Казанский педагогический журнал. 2019. № 3. С. 72–76.
8. Федосова И. В., Кибальник А. В. Психолого-педагогические особенности младших подростков, склонных к аддиктивному поведению // Казанский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 87–93.

УДК 378

А. К. Костин

Профессор кафедры социальной педагогики и психологии, доктор педагогических наук, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, kostin.ak1958@gmail.com

С. С. Безъязыкова

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, npva@gmail.com

A. K. Kostin

Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Doctor of Pedagogic Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, kostin.ak1958@gmail.com

S. S. Bezyazykova

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, npva@gmail.com

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ КОММУНИКАТИВНОЙ АГРЕССИВНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Рассматривается эффективность коррекционной программы, направленной на снижение коммуникативной агрессивности и повышение уровня интегрального самоотношения у старших подростков. Программа включает мини-лекции, деловые игры, психологические тренинги, социальные проекты и мини-проекты по конфликтологии. В результате апробации программы на выборке из 22 старших подростков выявлено значительное снижение уровня различных форм агрессивности и улучшение самоотношения. Оценка эффективности программы демонстрирует её положительное воздействие на психологическое состояние и социальные навыки участников.

Ключевые слова: коммуникативная агрессия; самоотношение; старшие подростки; коррекция; программа коррекции.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION OF VARIOUS FORMS OF COMMUNICATIVE AGGRESSION AMONG LATE ADOLESCENTS

The article evaluates the effectiveness of the program of correction aimed at decreasing the level of communicative aggression and improving integral self-attitude among late adolescents. The program includes mini lectures, business games, psychological trainings, social projects and mini projects on conflict resolution. The program was tested on 22 late adolescents. As a result, the authors detected a considerable decrease in the level of various forms of aggression and an improvement of self-attitude. The effectiveness evaluation demonstrates the program's positive influence on psychological condition and social skills of the participants.

Keywords: communicative aggression; self-attitude; late adolescents; correction; program of correction.

Для подросткового возраста в отношении агрессивности характерны: негативизм, раздражение, аутоагрессивность. При этом косвенные формы агрессивности превалируют над прямыми, вербальные формы агрессивности значительно превалируют над физической. При этом если у подростков в условиях общеобразовательной организации преобладает негативное отношение к себе, развивается внутренний конфликт между уровнем притязаний и фактическими достижениями, происходит или наблюдается признание

своей малоценности, непринятие собственных достоинств и недостатков, что выражается в повышенной агрессивности, отсутствии контроля эмоций, стремлении к самоутверждению посредством демонстративного поведения, независимости в следовании нормам [6].

Коррекция различных форм коммуникативной агрессивности у старших подростков является важной задачей психологов, педагогов и специалистов по работе с молодежью. Эффективные методы коррекции включают в себя моделирование положительного общения, развитие навыков эмоциональной регуляции и учет социокультурного контекста. Коррекция коммуникативной агрессивности способствует улучшению межличностных отношений и психологического благополучия старших подростков, что является важным шагом на пути их социальной адаптации и развития [2].

Мы предположили, что существует возможность коррекции коммуникативной агрессивности у старших подростков через работу с самоотношением старших подростков: программа социально-педагогической коррекции, включающая в себя совокупность коррекционно-воспитательной и коррекционно-развивающей деятельности, способствует позитивным личностным изменениям подростков.

Итак, коммуникативная агрессивность среди старших подростков является серьёзной социальной проблемой, способной привести к негативным последствиям, таким как социальная изоляция, конфликты в обществе и снижение психологического благополучия [4]. Гипотеза о возможности коррекции агрессивного поведения основана на предположении, что целенаправленные мероприятия, направленные на развитие эмоционального интеллекта, конструктивного взаимодействия и положительного самоотношения, способны снизить уровень агрессивности и улучшить коммуникативные навыки подростков. Важно отметить, что развитие этих аспектов должно происходить в комплексной форме, сочетая теоретические знания и практические упражнения, что и легло в основу нашей коррекционной программы [3].

Эмпирическое исследование взаимосвязи уровня тревожности и агрессивности личности старших подростков проводилось нами на базе МБОУ г. Иркутска СОШ № 30. В нем принимало участие 92 старших подростка, возраст от 15 до 18 лет. Из них 50,0 % составили девушки (46 человек), а 50,0 % – юноши (46 человек). Выборка различается по уровню успеваемости и степени освоения образовательной программы.

Для диагностики агрессивности мы применяли опросник Басса-Дарки в модификации А. К. Осницкого. Данная методика была выбрана нами по причине того, что позволяет исследовать агрессивность как сложное поведенческое образование, проявляющееся многообразно. Опросник Басса-Дарки позволяет установить не только частоту проявлений агрессивности или склонность к агрессивным реакциям, но и примерно обозначить характер и специфику этих реакций. В качестве опросника, пригодного для диагностики самоотношения, мы выбрали тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев). Данная методика со временем показала себя

как один из наиболее валидных тестов, пригодных для исследования самоотношения, Иначе говоря, тест Столина – Пантелеева выбран нами, во-первых, потому что он наиболее полно отражает структуру самоотношения, во-вторых – из-за его надежности и валидности.

В нашей выборке старших подростков было представлено преобладание такой формы агрессивности, как «Угрызения совести, чувство вины» – 32,6 % респондентов показали результаты, интерпретируемые как «высокие». На втором месте по представленности – форма «Раздражение» (26,1 % высоких показателей), на третьем – «Косвенная агрессивность» (21,7 % высоких показателей). Менее всего представлены такие формы коммуникативной агрессивности, как «Подозрительность», «Вербальная агрессивность». Соответственно, мы можем сделать вывод о том, что старшие подростки, принявшие участие в эмпирическом исследовании, склонны к аутоагрессивности, импульсивному эмоциональному реагированию и избеганию прямых форм выражения агрессивности, и почти не склонны к выражению агрессивности через словесную форму [5].

Также в ходе эмпирического этапа нашего исследования мы установили факт статистической взаимосвязи между физической агрессивностью и общим самоотношением (-0,48), между общим самоотношением и косвенной агрессивностью (-0,40), между общим самоотношением и агрессивностью (-0,47). Эти корреляционные связи предполагают, что эмоциональное состояние, самооценка и ожидания от отношений могут быть тесно связаны с проявлением различных форм агрессивного поведения у подростков. Эти результаты мы использовали при разработке социально-педагогической программы коррекции различных форм коммуникативной агрессивности у старших подростков с низким уровнем интегрального самоотношения, обратив внимание в коррекции агрессивного поведения у старших подростков не только на собственно агрессивное поведение, но и на стабилизацию самоотношения как психологического образования, взаимосвязанного с агрессивностью в коммуникации у старшего подростка [1].

Коррекционная программа состоит из комбинации методов, направленных на развитие навыков эмоционального интеллекта и конструктивного взаимодействия, а также на формирование положительного самоотношения. В программу входят:

1. Мини-лекции: Теоретические уроки по профилактике агрессивного поведения, охватывающие темы эмоциональной регуляции, управления стрессом и развития эмпатии.

2. Деловые игры: Практическое применение теоретических знаний через создание ситуаций, моделирующих реальные жизненные сценарии.

3. Психологические тренинги: Развитие навыков самопознания, эмпатии и стрессоустойчивости.

4. Социальные проекты: Вовлечение подростков в совместную деятельность для развития навыков сотрудничества и социальной ответственности.

5. Мини-проекты по конфликтологии: Практические занятия по изучению причин конфликтов и разработке стратегий их эффективного разрешения.

Программа включает пять занятий, каждое из которых направлено на определённый аспект развития: осознание и управление эмоциями, конструктивное общение и позитивные взаимоотношения, разрешение конфликтов и сотрудничество, отношение к себе и другим, а также подведение итогов. Программа совмещает в себе теоретические и практические подходы, обеспечивая старшим подросткам полный спектр инструментов для развития позитивных коммуникативных навыков и улучшения их интегрального самоотношения. Программа социально-педагогической коррекции включает в себя совокупность коррекционно-воспитательной и коррекционно-развивающей деятельности. Она направлена на изменение познавательных возможностей ребенка, его эмоционально-волевой сферы, улучшение индивидуальных личностных качеств, на развитие его интересов и склонностей и иных способностей.

Анализ изменений в уровнях коммуникативной агрессивности и общего самоотношения до и после проведения коррекционной программы выявил значительные положительные сдвиги (табл. 1, рис.).

По параметру физической агрессивности наблюдается уменьшение числа подростков с высоким уровнем агрессивности и увеличение числа тех, у кого уровень агрессивности стал средним. Эти изменения свидетельствуют о положительном влиянии программы на физические проявления агрессивного поведения. Что касается косвенной агрессивности, результаты демонстрируют уменьшение числа подростков с высоким уровнем агрессивности и увеличение числа тех, у кого агрессивность стала средней – это указывает на снижение скрытых форм агрессивного поведения. Наиболее значительные изменения произошли по параметру общей агрессивности – программа существенно сократила количество подростков с высоким уровнем агрессивности, увеличив число тех, у кого уровень агрессивности стал средним. Это говорит о значительном снижении общего уровня агрессивного поведения среди участников программы.

Таблица 1

Сравнение средних показателей по формам коммуникативной агрессивности и общему самоотношению у старших подростков до и после проведения коррекционной программы

Дата	09.09.2023	18.01.2024
Физическая агрессивность	54,23	44,95
Косвенная агрессивность	48,05	46,59
Раздражение	52,27	48,45
Негативизм	69,00	63,73
Обида	60,59	55,45
Подозрительность	60,68	55,55
Вербальная агрессивность	52,91	51,91
Угрызение совести, чувство вины	59,36	50,23
Враждебность	72,00	70,64
Агрессивность	62,86	49,77
Интегральное самоотношение	26,00	41,45

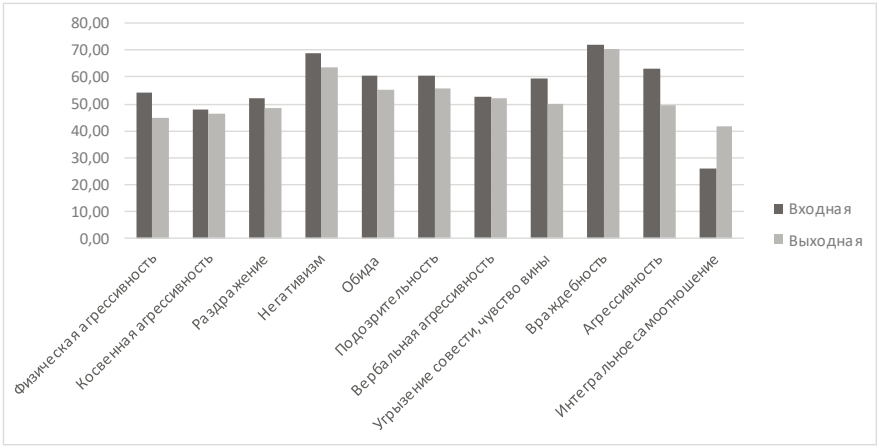


Рис. Сравнение средних показателей по формам коммуникативной агрессивности и общему самоотношению у старших подростков до и после проведения коррекционной программы

Не менее значительные результаты наблюдаются в области общего самоотношения. Программа способствовала повышению уровня самооценки участников, что выражается в увеличении числа подростков с позитивным самоотношением и уменьшении числа тех, у кого самооценка осталась низкой (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение соотношения частей респондентов в выборке по уровням выраженности склонности к тем или иным формам коммуникативной агрессивности и по уровню общего самоотношения до и после проведения коррекционной программы

Дата	09.09.2023			18.01.2024		
Уровень	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Физ. агрессивность	10	5	7	6	9	7
Косвенная агрессивность	9	4	9	5	8	9
Агрессивность	15	5	2	2	18	2
Общее самоотношение	0	0	22	0	5	17

Эти изменения подтверждают эффективность программы в снижении различных форм агрессивности и улучшении самооценки у старших подростков, способствуя формированию более здоровых социальных и личностных навыков.

Таким образом, эмпирический этап исследования показал, что программа существенно снизила выраженность различных форм коммуникативной агрессивности участников. Участие в программе привело к следующим изменениям:

– значительно уменьшилось количество подростков с высоким уровнем агрессивности;

– программа оказала положительное воздействие на общее самоотношение участников, способствуя увеличению числа подростков с адекватной самооценкой;

– наблюдалось улучшение общественных отношений, что способствовало формированию более позитивных социальных навыков у участников.

Итоговая оценка эффективности программы, проведённой на выборке из 22 старших подростков, имеющих превышенные показатели склонности к различным формам коммуникативной агрессивности, показала значительное снижение уровня агрессивности и улучшение интегрального самоотношения. Эти изменения свидетельствуют о более позитивном восприятии себя и своей роли в обществе, а также об улучшении взаимодействия с окружающим миром.

На основе представленных данных можно сделать вывод, что коррекционная программа оказалась эффективной в достижении своих целей. Участники программы продемонстрировали положительные изменения в психологическом состоянии и поведении, что свидетельствует о успешности предложенных методов и мероприятий. Результаты исследования подтверждают, что целенаправленные мероприятия, направленные на развитие эмоционального интеллекта и конструктивного взаимодействия, способны существенно снизить уровень коммуникативной агрессивности и улучшить самоотношение у старших подростков. Для более полного понимания эффективности программы планируется проведение дополнительных исследований, включая долгосрочное наблюдение за участниками и оценку устойчивости полученных результатов.

Библиографический список

1. Акопян Т. Г. Связь самооценки и форм агрессивности у старшеклассников // Педагогика и психология. 2017. № 3. С. 7–12.
2. Варламова Е. А. Самооценка личности и формы агрессивного поведения // Омский психологический журнал. 2011. № 4. С. 78–83.
3. Васюра С. А. Связь коммуникативной активности и самооценки подростков поколения Z // Проблемы современного образования. 2020. № 5. С. 55–67.
4. Гущина Е. В. Психологические особенности самооценки и агрессивного поведения у старшеклассников // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2016. № 1. С. 68–71.
5. Данилина Е. В. Взаимосвязь между самооценкой и агрессивностью у старшеклассников, постоянно испытывающих стресс // Молодежный научный вестник. Гуманитарные науки. 2017. № 12. С. 16–22.
6. Илюндина Е. Н. Подростковый возраст как период формирования самооценки и ее связи с психическим здоровьем и склонностью к агрессивности // Молодежный научный вестник. 2019. № 2(25). С. 186–189.

УДК 372.3/.4

А. К. Костин

Профессор кафедры социальной педагогики и психологии, доктор педагогических наук, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, kostin.ak1958@gmail.com

А. И. Бурдуковская

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет; воспитатель, Детский сад № 156, г. Иркутск, burduckowsckaya2014@yandex.ru

A. K. Kostin

Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Doctor of Pedagogic Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, kostin.ak1958@gmail.com

A. I. Burdukovskaya

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University; educator Kindergarten N 156, Irkutsk, burduckowsckaya2014@yandex.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ: КЛЮЧ К ГАРМОНИЧНОМУ РАЗВИТИЮ РЕБЕНКА

Представлены результаты исследования в рамках реализации проекта «Ответственное родительство: воспитание здорового поколения», которые подчеркивают важность структурированного подхода к взаимодействию между семьей и дошкольным образовательным учреждением для обеспечения гармоничного развития и воспитания детей.

Ключевые слова: гармоничное развитие; воспитание детей; ответственный родитель; дошкольное образование; взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи.

INTERACTION OF PRESCHOOL INSTITUTIONS AND FAMILIES: THE KEY TO CHILDREN'S HARMONIOUS DEVELOPMENT

The article presents the results of a study within the framework of the project "Responsible Parenthood: Raising a Healthy Generation", which emphasize the importance of a structured approach to interaction between familes and preschool educational institutions to ensure the harmonious development and upbringing of children.

Keywords: harmonious development; parenting; responsible parent; preschool education; interaction between preschool institution and family.

В настоящее время вопросы гармоничного развития и воспитания детей являются актуальными и сложными, требующими от родителей глубокого понимания и ответственности в этом многогранном и многоплановом процессе. Ответственность родителей в воспитании детей имеет огромное значение, так как именно они являются первоначальными и основными воспитателями своих детей. Однако в условиях современной жизни, когда родители все больше времени проводят на работе или заняты своими делами, развитие ребенка становится сложной задачей. В таких ситуациях ДОО играет основополагающую роль в поддержке, формировании ответственности родителей в вопросах развития и воспитания детей дошкольного возраста.

Говоря об ответственном родительстве необходимо уточнить определение «родительства», которое в настоящее время дифференцировалось на «ответственное родительство» и «инфантильное родительство». Данный феномен обусловлен, потерей духовно-нравственных ориентиров, нездорового образа жизни, низким уровнем общей культуры в среднестатистической российской семье, самоустранение многих родителей от воспитания детей, что порождает многочисленные проблемы в личностном становлении подрастающего поколения [7]. Тем самым родительство является феноменом, рассматриваемый с двух точек зрения: сложного комплексного субъективно-личностного образования и надындивидуального целого, включающего, как правило, двух человек – отца и мать. Данные точки зрения являются уровнями формирования родительства. Границей, которая разделяет эти уровни, считается рождение ребенка [1].

Сам термин «ответственное родительство» в России стал широко применяться благодаря исследованию «Семья и родительство в современной России», проведенному Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации – 2009 г. Согласно предложенной Фондом концепции, ответственное родительство предполагает, прежде всего, сбалансированность разных сторон воспитания, высокую степень интимности в отношениях родителя с ребенком, способность и желание родителей поддерживать ребенка материально, но не в ущерб его образованности, развитию, его личностным качествам [4].

На основе анализа научной литературы мы выдели структуру родительства включающую следующие компоненты:

– потребностно-эмоциональный, включающий социальные, биологические точки зрения мотивации, а также эмоциональные реакции и переживания, потребность в контакте;

– операциональный, включающий умения и осведомленность, операции по уходу за ребенком и общение с ним;

– ценностно-смысловой, включающий экзистенциальные переживания [2].

Несмотря на имеющиеся в резерве ДОО новых методов работы, достаточно актуальными сегодня остаются традиционные формы работы с ДОО и семьи. К ним следует отнести такие как день открытых дверей, консультации, беседы с родителями, родительские собрания и т. д. Однако педагоги ДОО стараются подходить к взаимодействию с родителями воспитанников со стороны неформального образования, создавая при этом эффективность при сотрудничестве, тем самым к неформальным формам взаимодействия можно отнести: семейные клубы, телефон доверия, почтовый ящик, родительские чтения и прочее.

Используемые формы организации взаимодействия ДОО и семьи, как традиционные, так и неформальные, предполагают четкую и слаженную работу всех специалистов ДОО с целью обеспечения партнерского взаимодей-

ствиями с семьями воспитанников и формирования системы ответственного родительства нами был проведены опросы, а также анализ практического опыта работы педагогов и сотрудников ДОО № 156 г. Иркутска в рамках проекта «Ответственное родительство: воспитание здорового поколения». Поисковая работа включала в себя два основных этапа: констатация опыта работы ДОО по взаимодействию с родителями и разработка плана использования неформальных форм работы по формированию ответственного родительства в практике работы ДОО.

На первом этапе поисковой работы с целью выявления состояния взаимодействия ДОО и семьи были использованы следующие методики исследования: изучение и анализ календарных планов и протоколов родительских собраний педагогов базы исследования, анкетирование и интервьюирование педагогов и родителей. Исследование показало неоднозначность состояния взаимодействия педагогов с родителями воспитанников. Мы определили, что большинство воспитателей акцентируют свое внимание непосредственно на воспитанниках, а взаимодействие с родителями сводят к минимуму, недостаточно уделяя времени работе в данном направлении.

Для достижения реализации цели: разработка и внедрение неформальных форм взаимодействия с родителями в контексте формирования ответственного родительства в дошкольной образовательной организации мы сделали упор на проектный метод. В рамках проекта особое значение имеет Концепция государственной семейной политики Российской Федерации на период до 2025 года, принятая и в Иркутской области как региональный срез целей, задач и приоритетных мер, направленных на решение проблем в сфере семьи, материнства и детства [3]. Своевременность и значимость этого концептуального документа подчеркивается тем, что в целях совершенствования государственной политики в сфере защиты детства, 2018–2027 гг. объявлены указом Президента Российской Федерации «десятилетием детства» [6], при этом национальные цели развития Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г., согласно Указу Президента РФ [7], также направлены на поддержку семьи. Следовательно, воспитание детей в России является стратегическим общенациональным приоритетом, требующим объединения усилий, как институтов гражданского общества, так и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях.

Нами был разработан проект «Ответственное родительство: воспитание здорового поколения». Исходя из стратегических целей нами была сформулирована цель нашего проекта: укрепление института семьи и традиционных семейных ценностей через формирование ответственного родительства и распространение положительного опыта семейного воспитания среди участников проекта посредством межведомственного взаимодействия.

Задачи проекта сформулированы следующим образом:

1) формирование у участников проекта понимания важности ответственного родительства и укрепления традиционных семейных ценностей;

2) развитие навыков и умений, необходимых для эффективного выполнения родительских обязанностей;

3) разработка и реализация модели межведомственного взаимодействия родителей (законных представителей) для формирования ответственного родительства в условиях ДОО при поддержке партнеров;

4) обеспечение межведомственного взаимодействия между организациями и учреждениями, работающими в сфере семейной политики, для координации усилий и повышения эффективности реализации проекта;

5) оценка эффективности проекта и корректировка стратегии его реализации на основе полученных результатов.

К методам реализации проекта «Ответственное родительство: воспитание здорового поколения» мы относим:

1) организацию и проведение мастер-классов по развитию родительских навыков составление родословной семьи, участие в мероприятиях, организуемых Администрацией города Иркутска «Неделя неформального образования», «Неформальные каникулы»);

2) распространение информационных материалов партнеров проекта: о правах и обязанностях родителей, основах детской психологии и педагогики, здоровом образе жизни – просветительская работа по средствам интерактивных лекций;

3) организацию встреч с специалистами ДОО и привлечение партнеров проекта для проведения индивидуальных и групповых консультаций, а также других форм работ с родителями (законными представителями), испытывающих трудности в общении, таких как навыки общения с детьми, разрешение конфликтов, организация досуга, формирование здорового образа жизни (с детьми или в выполнении своих родительских обязанностей):

– работа с родителями по ПМПК;

– оказание помощи семьям, воспитывающих детей с ОВЗ дошкольного возраста;

– оказание экстренной психологической помощи;

– оказание помощи в получении мер социальной поддержки;

– консультации психологов, социальных педагогов и других специалистов;

– правовое просвещение по вопросам прав ребенка, форм и методов их защиты и другое;

– встречи с участковым района: «Ответственный родитель – кто он?», «Семья – зона комфорта», «Профилактика домашнего насилия»;

–знакомство участников проекта с телефонами доверия.

1. Привлечение родителей (законных представителей) к участию в различных мероприятиях (праздники, конкурсы, выставки, соревнования), направленных на укрепление семейных ценностей:

– выставки детско-родительского творчества «Мои права», «Это у нас семейное», «Хобби моей семьи», «Когда сказка в дом приходит» и другое;

– конкурсы совместного творчества (конкурсы АНО ДПО Байкальский гуманитарный институт практической психологии «Добрый кот», Всероссийский журнал «Звездочка наша»);

– физкультурно-оздоровительная работа в системе «ребенок-педагог-родитель»**:** «Веселые старты», «Мама, папа, я – спортивная семья!», совместные спортивные секции (родители-дети);

– утренники в ДОО с непосредственным участием родителей (законных представителей).

2. Организацию работы родительского клуба, где родители могут обмениваться опытом, обсуждать актуальные вопросы и получать поддержку от других родителей: на примерах реальных российских семей показать дружные и доверительные отношения среди родных, рассказать успешные истории тех, для кого опорой является традиционная семья.

На первом этапе реализации проекта для выявления рабочей группы нами было проведено экспресс-тестирование (опрос – модификация теста Р. В. Овчаровой) родителей с целью определения педагогического стиля, ценности детей в семье (рис. 1).

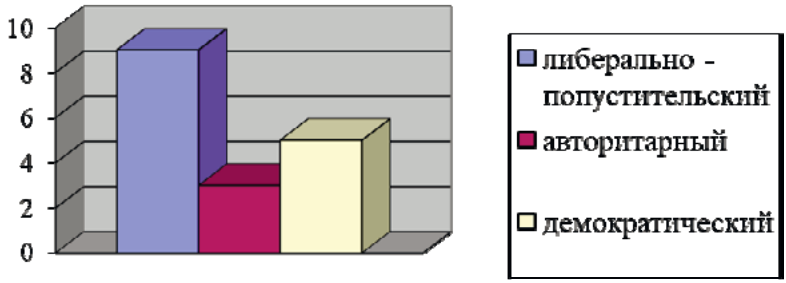


Рис. 1. Стили общения родителей с детьми

Опрос показал, что подавляющее большинство родителей (законных представителей) взаимодействуют с детьми в либерально-попустительском стиле, что подчеркивает потребность формирования ответственного родительства.

Далее был использован метод экспресс-диагностики семейной атмосферы, семейного воспитания и отношения родителей к детям, разработанный Р. В. Овчаровой (рис. 2), также известный как Медор, который является инструментом для оценки качества семейного взаимодействия и отношений между родителями и детьми.

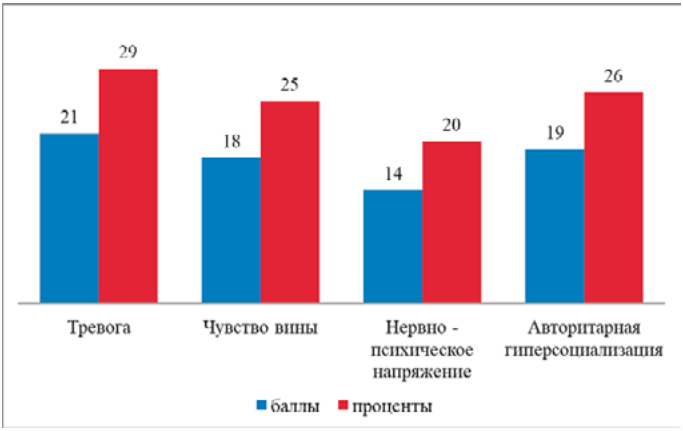


Рис. 2. Выявленные основные проблемы и трудности экспресс-диагностики

Этот метод позволяет быстро и эффективно выявить области, в которых требуется дополнительная поддержка и помощь специалистов. Медор состоит из нескольких блоков вопросов, которые касаются различных аспектов семейной жизни, таких как общая атмосфера в семье, стиль родительского воспитания, взаимоотношения между родителями и детьми, эмоциональное состояние членов семьи и т. д. Ответы на эти вопросы позволяют получить целостную картину того, как функционирует семья, и определить, какие проблемы требуют внимания и коррекции.

После получения приведенных данных в рамках проекта «Ответственное родительство: воспитание здорового поколения» нами реализуется разработанная авторская модель межведомственного взаимодействия родителей (законных представителей) по формированию ответственного родительства в условиях ДОО с целью обеспечения комплексной специализированной психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи родителям, экстренной консультационной помощи по запросу посредствам телефона доверия, информационно-просветительская работа для всех членов семьи, популяризация традиционных семейных ценностей, повышение эффективности работы по взаимодействию семьи – детского сада. Информационно-правовое просвещение родителей (законных представителей) об ответственности за ненадлежащее исполнение ими своих родительских обязанностей. Укрепление в обществе положительного образа материнства, отцовства, детства, а также семьи, в которой счастливо живут несколько поколений.

Данные результаты позволяют сделать следующие выводы, что формирование ответственного родительства является комплексным процессом, которое требует совместных усилий со стороны ДОО, семьи так и общества в целом. Только взаимодействие и сотрудничество всех участников образовательного процесса может обеспечить гармоничное развитие детей и создание благоприятных условий для их полноценной жизни.

Библиографический список

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов н/Д : Феникс, 2002. С. 447–448.
2. Дружинин В. Н. Психология семьи. Екатеринбург : Деловая книга, 2000. С. 208–219.
3. Об утверждении Плана мероприятий на 2019–2025 годы по реализации в Иркутской области второго этапа Концепции семейной политики в Иркутской области на период до 2025 года : распоряжение Правительства Иркут. области от 14.02.2019 № 71-рп. URL: https://irkobl.ru/sites/society/konzepzia_family_politic/(дата обращения: 19.06.2024).
4. Семья и родительство в современной России: Отчет о результатах исследования/ Фонд поддержки детей. М., 2009. URL: http://www.fond-detyam.ru (дата обращения: 19.11.2023).
5. Толмачева Е. О. Управление процессом формирования ответственного родительства в условиях общеобразовательной школы // Гуманитарные научные исследования. 2019. № 6. URL: https://human.snauka.ru/2019/06/25968 (дата обращения: 10.11.2023).
6. Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства : указ Президента РФ от 29.05.2017 № 240. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954 (дата обращения: 20.06.2024).
7. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года : указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542 (дата обращения: 26.08.2024).

УДК 378.6

С. В. Матюшенко

Профессор кафедры уголовного процесса, доктор педагогических наук, доцент, Омская академия МВД России, г. Омск, md.sinichka@mail.ru

S. V. Matyushenko

Professor of the Department of Criminal Procedure, Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Omsk, md.sinichka@mail.ru

РОЛЬ ВЕДОМСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Предлагаются к осмыслению характеристики ведомственного образования и роль данного образования в современном образовательном пространстве Российской Федерации.

Ключевые слова: образовательное пространство; ведомственное образование; подготовка кадров; профессиональная деятельность.

THE ROLE OF DEPARTMENTAL EDUCATION IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE OF THE RUSSIAN FEDERATION

The article offers for reflection the characteristics of departmental education and the role of this kind of education in the modern educational space of the Russian Federation.

Keywords: educational space; departmental education; personnel training; professional activity.

Образовательное пространство – вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры образующегося [1, с. 111]. Современное образовательное пространство Российской Федерации представляет собой конгломерат образовательных организаций, подходов, систем и видов образования.

Ему свойственно:

1. Попытка очертить границы образовательной деятельности согласно законодательной базы в области образования.

2. Восполнение всех наилучших достижений отечественного образования и предложение их для реализации педагогическому сообществу.

3. Определение подходящих и реально работающих вариантов из Болонской системы образования.

4. Восстановление и наполнение актуальным содержанием воспитательной парадигмы для образовательных организаций.

5. Поиск новых ориентиров для развития обучающихся согласно имеющихся и перспективных социально-экономических условий.

Анализ показывает, что образовательное пространство Российской Федерации, хоть и подверглось изменениям, связанными с Болонскими стандартами, тем не менее выстояло и даже приобрело интересный образова-

тельный опыт. Не последнюю роль в сохранении образцов отечественного образования сыграл такой вид образования, как ведомственное образование.

Ведомственным образованием считаем подготовку кадров для определенного ведомства на основании государственного заказа для данного ведомства. В нашем случае – ведомственное образование – это подготовка кадров для Министерства внутренних дел РФ на основании государственного заказа на кадры правопорядка.

Для него характерна наполненность следующими характеристиками:

1. Постоянство образовательных целей, как главной, так и ближних.
2. Структурная определенность.
3. Насыщенность прикладной конкретикой.
4. Задействованность в образовательном процессе профессионалов своего дела.
5. Имиджевая привлекательность.
6. Значимость корпоративной культуры.
7. Приоритет воспитательных вариантов.
8. Видимость перспективы рабочего места.
9. Складывание особого общения.
10. Закрепленность любви к профессии.

Все вышеперечисленные характеристики являются базовыми для ведомственного образования и, фактически, обеспечивают его стабильность. А где стабильность, там постоянство, устойчивость и прочность. Именно такие свойства демонстрирует ведомственное образование. За годы своего существования оно заняло свою образовательную нишу, где присутствует постоянно, устойчиво в своей реализации образовательных программ, формирует прочную основу личности-профессионала. В связи с тем, что ведомственное образование занимается подготовкой кадров для особой профессиональной деятельности, оно, естественно, имеет, прежде всего ориентир на нужды ведомства для восполнения, поддержки и развития кадрового потенциала своего ведомства.

Включенность ведомственного образования в общее образовательное пространство страны предполагает сочетание решения образовательных проблем как в общем порядке, так и в частном. При такой двойственности ведомственное образование иногда напоминает ситуацию служения двум господам, когда оно должно реализовывать свои, ведомственные интересы ввиду особой подчиненности, и в то же время не выпадать из ресурсов Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Такое сочетание позволяет ведомственному образованию быть гибким и мобильным, чтобы «оставаться на плаву» при реализации образовательной политики государства.

Оценивая роль ведомственного образования в современном образовательном пространстве Российской Федерации, можно увидеть, что:

– имеется востребованность данного образования. Данная востребованность помогает государству решать задачу не только повышения образовательного ценза молодежи, но и занятости делом молодых людей;

– демонстрируется сохранность ценностей и традиций профессиональной деятельности. В этом видится пример для других образовательных организаций при определении и реализации воспитательной составляющей;

– показываются образцы формирования прикладных знаний, умений, навыков и компетенций. Это дает возможность неведомственным образовательным организация брать эти образцы за основу формирования практической части обучения;

– имеются достижения в научной деятельности. Данные достижения часто носят общенаучный характер, так как научные школы (например, научные школы Омской академии МВД России) ведомственных образовательных организаций котируются наравне с научными школами неведомственных образовательных организаций и решают научные задачи методологического плана, что позволяет ученым ведомственного образования вносить значительный вклад в «копилку» научной деятельности, а ученым других образовательных организаций пользоваться достижениями коллег из ведомственного образования;

– выпускник образовательной организации ведомственного образования представляет собой личность, удачно сочетающую понимание как своей профессиональной роли в плане принадлежности к определенному ведомству, так и назначение себя как гражданина Российской Федерации. Такой типаж востребован не только в ведомстве, но и на рынке труда. Недаром, когда сотрудник ведомства уходит в отставку, как правило, он уже имеет несколько предложений насчет своей будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, ведомственное образование не отстраненно от образовательного пространства Российской Федерации, а находится внутри него, рядом с другими вариантами российского образования, и активно решает общие образовательные задачи, необходимые государству в деле подготовки кадров для страны.

Библиографический список

1. Роберт И. В. Характеристики информационно-образовательной среды и информационно-образовательного пространства // Мир психологии. 2019. № 2 (98). С. 110–120.

УДК 376.1

И. С. Моисеева

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, hunny-lady1987@yandex.ru

I. S. Moiseeva

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, hunny-lady1987@yandex.ru

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ МАМ К ОТВЕТСТВЕННОМУ РОДИТЕЛЬСТВУ В ПЕРИНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД

На основе подробного анализа разных научных источников рассмотрено понятие «готовность будущих мам к ответственному родительству». Сделана попытка не только собрать и представить диагностический инструментарий, который применяется в современной перинатальной психологии для выявления различных личностных и психофизиологических особенностей будущих мам, но и обобщить данные, полученные в результате проведенной диагностики. Они служат подтверждением необходимости создания системы специальных мероприятий для будущих мам, которая способствовала бы повышению у них готовности к ответственному родительству в перинатальный период по всем компонентам.

Ключевые слова: будущие мамы; родительство; ответственное родительство; перинатальный период; перинатальная психология; подготовка к ответственному родительству; семья.

EXPECTANT MOTHERS' PREPAREDNESS TO RESPONSIBLE PARENTING DURING THE PERINATAL PERIOD

Based on detailed analysis of various scientific works, the article examines the concept of expectant mothers' preparedness to responsible parenting. The author attempted to collect and present a set of diagnostic methods used in modern perinatal psychology for detecting special personal, psychological and physiological features of expectant mothers. Moreover, the author summarized the data from the conducted diagnostics. These data proved the necessity of developing a system of special measures for expectant mothers which would increase their level of preparedness to responsible parenting in every respect during the perinatal period.

Keywords: expectant mothers; parenting; responsible parenting; perinatal period; perinatal psychology; preparing for responsible parenting; family.

Роль семьи предусматривает ее активное участие в своем жизнеобеспечении, обучении и воспитании детей, охране здоровья ее членов, обеспечении заботы о пожилых и нетрудоспособных членах семьи и создании условий для их долголетия [4].

Целями государственной семейной политики являются поддержка, укрепление и защита семьи и ценностей семейной жизни, создание необходимых условий для выполнения семьей ее функций, повышение качества жизни семей и обеспечение прав членов семьи в процессе ее общественного развития [3]. Не зря 2024 г. объявлен в России Годом семьи.

Таким образом, вопрос формирования ответственного родительства приобретает сейчас особую важность [11]. Данная тема чрезвычайно актуальна, с одной стороны, в связи с обращением к ней государства, с другой, её значимость подкрепляется реалиями жизни. Так, в последние годы обозначилась тенденция стремления будущих мам к подготовке к рождению ребенка и уходу за ним.

Также растет интерес специалистов (психологов, психотерапевтов, акушеров-гинекологов, педиатров и др.) к практическому применению теоретических разработок перинатальной психологии. Однако до сих пор осведомленность пациентов, нуждающихся в перинатальной психотерапии, о возможности ее получения находится на низком уровне. Подготовка к беременности и родам в настоящее время заключается в основном в укреплении здоровья будущих родителей и улучшении материально-бытовых условий семьи [9; 11].

В то же время отмечена тенденция увеличения числа обращений граждан в правоохранительные органы, связанных с жестоким обращением с детьми. В целом статистика в стране в данном направлении вызывает тревогу. По результатам социологических опросов выявлено, что на 21 октября 2021 г. от 30 до 70 % россиян одобряли шлепки и подзатыльники как метод воспитания, в обеспеченных семьях детей бьют: 40 % родителей с высоким доходом применяют физические наказания, 40 % взрослых подвергались физическому насилию в детстве, 16 % из них наказывали часто; 51 % родителей признались в том, что применяли физические наказания, 55 % случаев жестокого обращения с ребенком – это применение разного вида физического насилия: от избиения до убийства [8].

По данным фонда «Волонтеры в помощь детям-сиротам», в России ежегодно насилию в семье подвергаются два миллиона детей в возрасте до 14 лет. Это около 60 процентов всех детей в стране. Две трети из них – дошкольники; в бедных семьях уровень насилия составляет более 60 %. Больше половины (63 %) считают, что шлепать детей можно в крайних случаях; 70 % осужденных за жестокое обращение с детьми: истязания, избиения или убийство – это отцы, отчимы, дедушки, дяди, братья и сожители матерей; 77 % детей, пострадавших от насилия, стали жертвами своих родителей; 11 % пострадали от родственников и только 10 процентов – от посторонних людей.

Число родителей, лишенных родительских прав, в 2021 г. выросло по сравнению с 2020 г. [5].

Следует отметить еще один фактор. С каждым годом в мире становится все больше последователей чайлдфри-идеологии. Множится и количество причин, по которым люди отказываются заводить детей. Журнал «The New York Times» опросил около двух тысяч мужчин и женщин, почему они придерживаются идеологии чайлдфри. Вот основные причины: нежелание брать на себя дополнительную серьезную ответственность; страх перед необратимостью решения; отсутствие партнера; недовольство несовершенствами мира; осознание проблемы перенаселения планеты; финансовые трудности; дороговизна содержания ребенка; желание сохранить свободу и формат жизни «для себя»; страх перед социальными проблемами, с которыми столкнется ребенок; боязнь беременности и изменений, которые случаются с телом во время и после родов; страх процесса родов; негативное отношение

к младенцам; восприятие детей в качестве помехи на пути к самореализации; неравномерное распределение родительских обязанностей (статистика показывает, что в основном в гетеросексуальных семьях о детях заботится женщина) [13].

Вопрос формирования готовности к ответственному родительству всегда привлекал внимание ученых. Так, например, в зарубежной науке данную проблему изучали Д. В. Винникотт, М. Е. Ланцбург, М. Николс и другие [1; 6; 7]. В отечественной психологии данный вопрос освещался в трудах Г. Г. Грицай, М. О. Ермихиной, М. А. Куртышевой, Е. О. Смирновой, Л. А. Филипповой, М. Ю. Чибисовой [2; 3; 5; 10; 12; 13].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что существует большая необходимость и потребность в формировании готовности к ответственному родительству у будущих мам в перинатальный период, в то же время, как показывает практика, отмечается крайне недостаточная методическая обеспеченность данного процесса. Еще один важный аспект связан с малочисленностью специалистов, которые смогли бы осуществлять подготовку будущих мам к ответственному родительству в перинатальный период.

Поэтому мы считаем, что необходимо создавать специальные программы, разрабатывать формы и методы обучения будущих мам, создавать специальные условия для формирования их готовности к ответственному родительству в перинатальный период, а также готовить специально обученных специалистов.

С целью проверки теоретических выводов мы провели свое диагностическое исследование. В теоретической части нашего исследования было установлено, что готовность будущих мам к ответственному родительству представляет собой сложный социально-психофизиологический феномен и сопровождается сильным напряжением, тревожностью, неуверенностью будущих мам в собственных знаниях о достойном уходе и воспитании будущего ребенка.

Исследование проводилось на базе Областного государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Иркутский городской перинатальный центр имени М. С. Малиновского» (ОГБУЗ ИГПЦ). В экспериментальной работе принимали участие будущие мамы, состоящие на учете по беременности в женской консультации ОГБУЗ ИГПЦ, а также будущие мамы, находящиеся на лечении в отделении патологии беременных ОГБУЗ ИГПЦ в количестве 63 человек, в возрасте от 18 до 52 лет.

В процессе изучения научной литературы по изучаемой проблеме были выделены основные критерии готовности будущих мам к ответственному родительству: когнитивный, ценностно-мотивационный, личностный, деятельностный, рефлексивный.

Ознакомиться более подробно с характеристиками каждого критерия можно в таблице. Для реализации поставленной цели мы использовали следующие методы и методики исследования (табл.).

Таблица

Критерии, показатели и методы исследования готовности будущих мам к ответственному родительству

Критерии (компоненты готовности)	Показатели	Методы и методики исследования
Когнитивный	Наличие знаний об особенностях ухода за детьми, их воспитания и о функциях родителей	Опрос. Авторский опросник
Ценностно-мотивационный	Позитивное отношение к роли родителя и осознание ее ценности; знания и интерес к функциям родителя, которые организуют и направляют волевые усилия личности на познавательную и практическую деятельность в этой области; понимание и принятие ответственности за свою жизнь и жизнь ребенка	Тестирование. Методика «Представления об идеальном родителе» (Р. В. Овчарова, Ю. А. Дегтярева)
Личностный	Понимание структур самоотношения личности, а также выраженности закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самоценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения	Тестирование. Методика исследования самоотношения (С. Р. Пантелеев)
Рефлексивный	Способность к рефлексии и самоанализу собственных действий в роли родителя, осознанный контроль результатов своей деятельности, уровня собственного развития и личностных достижений	Тестирование. Рисуночный тест «Я и мой ребенок» (Г. Г. Филиппова)
Деятельностный	Навыки в сфере ухода, воспитания ребенка и его социализации, а также использование ненасильственных способов взаимодействия в воспитательном процессе	Метод кейсов. Разрешение ситуационных задач

В завершение диагностической работы все респонденты были распределены в две группы по итогам изучения показателей каждого компонента готовности к ответственному родительству. Так, первую группу составили будущие мамы, достаточно готовые к ответственному родительству. Они знают особенности ухода за детьми и их воспитания, представляют функции родителей, понимают важность позитивного отношения к роли родителя и осознают её ценность, понимают и принимают ответственность за свою жизнь и жизнь ребенка, стремятся к пониманию структуры своей личности, самоуверенности и саморуководства, умеют рефлексировать и способны к самоанализу собственных действий в роли родителя, обладают навыками в сфере ухода, воспитания ребенка и его социализации. Их оказалось 42 чел, 67 %.

Во вторую группу вошли молодые женщины, которые недостаточно готовы к ответственному родительству (21 чел., 33 %). Они не понимают важность позитивного отношения к роли родителя и осознания ее ценности и не всегда могут применять их на практике, их знания об особенностях ухода за детьми, их воспитании и о функциях родителей неполные и отрывочные, затрудняются в решении конкретных задач, а также в способности рефлексировать и анализировать собственные чувства. Не развиты навыки в сфере ухода, воспитания ребенка и его социализации, а также сомневаются в

использовании ненасильственных способов взаимодействия в воспитательном процессе.

Следует отметить, что наиболее несформированными оказались в данной группе показатели трех критериев готовности: когнитивного, рефлексивного и деятельностного.

В связи с этим необходимо разработать систему мероприятий для будущих мам, которая способствовала бы повышению у них готовности к ответственному родительству в перинатальный период по всем компонентам.

Библиографический список

1. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери. М. : Класс, 2018. 76 с.
2. Грицай Л. А. Инновационный потенциал курса «Семьеведение» в образовательно-воспитательном пространстве современной школы // Инновации в образовании. 2022. № 1. С. 125–135.
3. Ермихина М. О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2019. 18 с.
4. Кибальник А. В., Федосова И. В., Андреева А. А. Возможности элективного курса для формирования готовности к семейной жизни у обучающихся колледжа, оставшихся без попечения родителей // International Journal of Medicine and Psychology = Международный журнал медицины и психологии. 2022. Т. 5, № 1. С. 118–123.
5. Куртышева М. А. Как сохранить психологическое здоровье семьи. СПб. : Питер, 2022. 288 с.
6. Ланцбург М. Е., Филиппова Г. Г. Перинатальная психология. Психология родительства. М. : Юрайт, 2024. 212 с.
7. Николс М., Шварц Р. Семейная терапия. Концепции и методы / пер. с англ. О. Очкур, А. Шишко. М. : Эксмо, 2021. 816 с.
8. Результаты опросов населения. Аналитический центр НАФИ / И. Гильдебрандт. URL: https://nafi.ru/?ysclid = lrx7ovol7387013745 (дата обращения: 21.01.2024)
9. Смыкова О. И. На пути к сознательному родительству. Талантливая мамочка. URL: https://psy.su/psyche/projects/624 (дата обращения: 28.02.2024)
10. Смирнова Е. О. Структура и динамика родительского отношения // Вопросы психологии. 2022. № 2. С. 57–63.
11. Федосова И. В., Кибальник А. В. Готовность к семейной жизни студентов, оставшихся без попечения родителей: опыт эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 2. С. 233–243.
12. Филиппова Г. Г., Печникова Е. Ю. От перинатальной психотерапии к репродуктивной психологии: современные тенденции развития модальности // Психотерапия. 2019. № 9. С. 6–9.
13. Чибисова М. И. Этологические концепции материнства в зарубежной психологии. URL: https://community.akusherstvo.ru/articles/prenatalnaya_i_perinatalnaya_psihologiya/etologicheskie_koncepcii_materinstva_v_zarubezhnoj_psihologii/ (дата обращения: 23.03.2024)

УДК 316.624

Е. В. Моцовкина

Доцент кафедры психолого-педагогического и специального образования, кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Ялта, mozovkina_helen@mail.ru

E. V. Motsovkina

Associate Professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Special Education, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Humanitarian and Pedagogical Academy (branch), V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, mozovkina_helen@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ФОРМ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЧИН ДЕВИАНТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье отражены подходы и особенности проявления социально-психологических причин девиантности у подростков в современных социально-экономических условиях. Проанализированы различные подходы отечественных ученых к проблеме девиантности. Приведены причины и факторы, которые обусловливают поведение подростков. Выявлены причинно-следственные связи проявления девиантного поведения в различных стилях детско-родительских отношений и воспитания, так как подросток копирует утвержденные там модели поведения. Констатируем, что девиантное поведение не всегда свидетельствует о нарушениях в личности подростка, часто – это адекватная реакция на неадекватные условия жизни, которые влияют на него в данный момент.

Ключевые слова: подростки; девиантность; девиантное поведение; психолого-педагогические особенности; подростковый возраст.

SPECIFICS OF MANIFESTATION OF FORMS AND SOCIOPSYCHOLOGICAL CAUSES OF DEVIANCE IN ADOLESCENCE

The article reflects the approaches and specifics of manifestation of sociopsychological causes of deviance in adolescents in modern socioeconomic conditions. The author analyzes various approaches of domestic scientists to the problem of deviance and describes the causes and factors that determine adolescents' behavior. Cause-and-effect relations of manifestation of deviant behavior in various styles of parent-child relationships and upbringing are revealed, since teenagers copy the behavior models approved there. The author states that deviant behavior does not always indicate disturbances in the personality of the teenager, since often it is an adequate reaction to inadequate living conditions that affect him or her at the moment.

Keywords: adolescents; deviance; deviant behavior; psychological and pedagogical features; adolescence.

Современная личность обладает огромным спектром возможностей для саморазвития и самовыражения. На данном этапе жизни человек имеет свободу выбора своего пути, профессиональной сферы, круга общения и интересов, которые помогут достичь поставленные цели. Все его потенциалы не ограничены. Поэтому степень успеха и благополучия полностью зависят от индивидуальности личности, от окружающей среды и реакции общества на нее.

Проявление девиантного поведения подростков характеризуется специфической природой и является результатом социопатогенеза, который осуществляется под влиянием целого спектра целенаправленного и стихийного воздействия на личность ребенка. Так как коррекция проявлений де-

виантного поведения требует учета различных психобиологических, социальных и психологических факторов, влияющих на его формирование, в вопросе изучения данного феномена необходим системный подход. Именно он выступает залогом выявления взаимосвязи между причинами и формами девиантного поведения.

В пубертатном возрасте человек переходит на новую ступень развития, теперь он приближается к статусу взрослого, однако здесь же он сталкивается с противоречием: физические показатели приравнивают его к взрослому, однако функционально он еще ограничен как ребенок. Такое дисгармоничное противоречие приводит к развитию нарушений поведению, агрессии, максимализму [1].

Сейчас ценности, которыми он руководствовался в детстве, уже не актуальны, а новую систему он еще не сформировал. Стоит заметить, что здесь выделяются не только негативные моменты. Среди положительных можно рассмотреть:

1. Постепенное приобретение самостоятельности.
2. Разнообразие системы социального взаимодействия.
3. Расширение и выход на новый качественный уровень его деятельности, которая получает основное развитие во взаимодействии [3].

Стоит отметить, что многие исследователи называют этот период трудным, агрессивным, конфликтным и критическим. А мнение о том, что основные сложности подросткового периода заключены в физиологической перестройки организма прочно закрепилось в научной литературе. Это объясняет узконаправленную трактовку подросткового возраста, выделяя основную роль половому созреванию. В противовес этому в фундаментальных исследованиях психологов отмечается, что гормональное созревание подростка оказывает значительное воздействие на психическое развитие и общее психологическое состояние. Однако влияние является не прямым, а опосредованным. Эта опосредованность проявляется в особенностях восприятия ребенком своего окружения, а также умением сравнивать себя с другими людьми.

Стоит заметить, еще и то, что становление подростка как личности определяется не физическим развитием. В основе такого качественного становления лежит занятие новой социальной позиции, как члена общества, где ему удается сформировать новую систему установок по отношению к себе. Подростковый возраст крайне противоречивый, здесь прослеживается частое рассогласование многих структур личности, это обусловливает проявление таких качеств как девиантность, агрессия, обида, злость, разочарование [5].

Таким образом, девиантное поведение в подростковом возрасте можно объяснить не только причинами, которые лежат на поверхности. Сюда можно отнести гормональную перестройку организма, внешнее влияние окружающих, особенности воспитания. На более глубоком уровне причинами

девиантного поведения в подростковом возрасте может служить нарушение координации процесса интеграции личности.

Ученые выделяют множество причин девиантного поведения подростков, среди которых самые распространенные:

– проявление подростковой реакции группирования со сверстниками;

– проявление подростковой поведенческой реакции компенсации;

– проявление реакции оппозиции;

– дефектный тип семейного воспитания.

Исследователи отмечают непосредственное влияние на проявление девиантного поведения в подростковом возрасте, таких факторов как:

1. Положение в социальной референтной группе, коллективе;
2. Нарушение педагогического общения;
3. Отсутствие возможности положительной самореализации;
4. Социальная дезадаптация [1].

Эти факторы приводят к тому, что подросток, не имея возможности проявлять себя с положительной стороны, начинает искать способы самореализации, которые привлекают внимание. Но не являются социально одобряемыми, компенсируя, таким образом, неудачную адаптацию в группе.

В стремлении статью частью единого целого и получить уважение в группе, подросток начинает заниматься музыкой, танцами, рисованием или становится членом неформальной группы. Неформальные организации являются специфическими группировками подростков, в последнее время это обычное явление, так как оно объединяет в себе многие талоны и подростковые уличные представления. Субкультуры привлекают подростков, потому что здесь они получают поддержку, находят единомышленников, участвуют в совместной деятельности.

Субкультуры могут быть как с нейтральным содержанием, так и с асоциальным. Асоциальные часто создаются без дополнительного вмешательства, здесь создается система асоциальных убеждений, которым подросток следует, будучи частью субкультуры. Как утверждает В. С. Битебский такой опыт не приносит ему пользу и развитие, так как подросток оказывается причастным к многим негативным факторам:

1. Раннее начало половой жизни;
2. Аддиктивное поведение на фоне стадного инстинкта;
3. Преступное поведение [2].

Если подросток стал частью субкультуры, в которой групповые нормы, правила и ценности, возвышаются над тем, что приняты в обществе, то он легко может быть вовлечен в преступную деятельность и другие асоциальные явления. Став частью асоциальной группы, подросток получает широкий спектр инструментов для самоутверждения, здесь он реализуется полностью, только следуя не положительному ключу, а отрицательному.

Одной из основных причин склонности подростков к девиантному поведению можно отметить семью, так как подросток копирует утвержденные

там модели поведения. Попустительский стиль воспитания, отсутствие надлежащего надзора в совокупности с внешними факторами воздействия повышают шанс подростка приобщиться к девиантному поведению.

В исследования разных лет всегда отмечалась ценность гармоничных взаимоотношений родителей и детей. В. Г. Степанова убеждена, что именно отчуждение в кругу близких для подростка людей, частые ссоры, разногласия, выводят подростка из семьи, у него появляется риск формирования как поведенческих, так и психических отклонений. Отсутствие теплых взаимоотношений в семье, по мнению автора, является одним из ведущих факторов возникновения зависимостей [3].

Следовательно, подросткам, которые склонны к девиантному поведению характерно:

1. Нарушение социальной связи «ребенок – родитель»;
2. Нарушение социальной связи «ребенок – школа».

Нарушения в этих важных для развития личности сферах вынуждает ребенка искать любовь, поддержку и уважение, кто-то находит это в кругу асоциальных сверстников, это и является началом формирования у подростка девиантных норм поведения.

На возникновение девиантного поведения подростков так же оказывает влияние конфликтность в семье. В этом случае девиантность может быть адресной в сторону родителей, особенно, если ребенок считает конкретного родителя виноватого в конфликтах. Если подросток обижен, он начинает протестовать в виде девиантного поведения. Обида, которую нанесли подростку может быть воображаемой, однако подросток будет убежден, что его права ущемили, задели самолюбие, предъявили завышенные требования.

Так же протест часто проявляется в ситуации конфликта родителей между собой, проявления равнодушия к ребенку, наказания в строгой форме, запрета на то, что в данный момент он считает для себя важным [4].

С. В. Березин так же сделал предположение о причинах возникновения девиантного поведения именно в подростковом возрасте. Он сделал акцент на глобальном социально-экономическом положении Российской Федерации. Несмотря на неосведомленность в политических и экономических вопросах, подростки чувствуют эмоциональное напряжение на фоне нестабильности в стране. Тем более что ценностные ориентации подросток еще неустойчивые, что приводит к подмене базовых ценностей на асоциальные [5].

Следовательно, девиантное поведение не всегда свидетельствует о нарушениях в личности подростка, часто – это адекватная реакция на неадекватные условия жизни, которые влияют на него в данный момент. Более того девиантные проявления для подростка являются способом сказать то, что обычным языком было не понято его окружением. В основе же всех отклонений подросткового поведения лежит неразвитость социально-культурных потребностей, бедность духовного мира, отчуждение. Но молодежная девиация есть слепок с социальных отношений в обществе.

По мнению А. С. Коповой, в подростковом возрасте могут проявляться различные девиации сексуального характера, среди них можно выделить:

1. Промискуитет – ведение беспорядочной половой жизни;

2. Транзиторный подростковый гомосексуализм – сексуальные проявления к лицам своего пола при отсутствии особей другого пола;

3. Вуайеризм – просмотр порно, подглядывание за лицами противоположного пола [2].

Еще одной формой девиантного поведения подростков выступает токсикокоманическое поведение. Этому виду характерно влечение подростков к употреблению наркотических и других химических веществ, приводящих к изменению сознания для получения удовольствия. Сюда можно отнести алкоголизм, токсикоманию, наркоманию, табакокурение. Такое отклонение в поведении может возникнуть при стремлении принадлежать к группе, реакции компенсации

Е. Б. Усова утверждает, что одним из наиболее разрушающих форм девиантного поведения является суицидальное. Оно может включать в себя не только попытки покончить с собой, но и мысли о самоубийстве, разговоры, попытки и покушения. Суицидальное поведение бывает двух видов:

1. Истинное – ребенок действительно стремится покончить с собой, он не видит другого выхода из ситуации, которая сложилась. Основной особенностью является то, что он не говорит об этом и не показывает никаких предпосылок к самоубийству, а просто его совершает;

2. Аффективное – проявляется внезапная попытка покончить с собой;

3. Демонстративное – с помощью угроз о самоубийстве ребенок хочет привлечь к себе внимание либо оказать давление на взрослого [4].

В современном обществе большую популярность получила информационная среда. Сегодня коммуникация происходит в сети Интернет, она же является ведущим средством воздействия на сознание людей. В связи с этим появились две новые формы девиантного поведения: кибербуллинг и шоплифтин.

Еще одним проявлением девиантного поведения выступает шоплифтинг. Это явление появилось недавно в России и представляет собой показ в социальных сетях товаров, которые были похищены в магазинах и других заведениях, при этом важен размер суммы хищения. В рамках этого движения подросток, который продемонстрирует фото с награбленными товарами на наибольшую сумму, зарабатывает авторитет в этой социальной группе.

Таким образом, девиантное поведение подростков получило широкое распространение в российском обществе. Основными причинами здесь можно выделить общую неблагоприятную атмосферу в обществе, нарушение семейного взаимодействия, стремление к самореализации, нарушение адаптации и педагогического взаимодействия. Сегодня в подростковой среде девиантное поведение представлено широким спектром форм: промискуитет, алкоголизм, наркомания, преступное поведение, суицидальное поведе-

ние, кибербуллинг, шиплифтинг и многое другое. Важно отметить, что причины девиантного поведении тесно связаны с особенностями прохождения подросткового возраста, в котором ведущей деятельностью является межличностное общение.

Библиографический список

1. Азарова Л. А., Сятковский В. А. Психология девиантного поведения: учеб. -метод. комплекс. Минск : ГИУСТ БГУ, 2009. 164 с.
2. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студентов высш. учеб. завед. М. : Академия, 2011. 288 с.
3. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учеб. и практикум для вузов. 5-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2024. 287 с. URL: https://urait.ru/bcode/535609 (дата обращения: 12.09.2024)
4. Менделевия В. Д. Психология девиантного поведения : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2005. 445 с.
5. Социальная работа : сб. студ. работ / ред. Г. Ушамирская. М. : Студ. наука, 2012. 250 с. URL: https://biblioclub.ru/index. php?page = book&id = 210219 (дата обращения: 12.09.2024)

УДК 159.9.07

В. И. Рерке

Доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, rerkew@mail.ru

V. I. Rerke

Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, rerkew@mail.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА У ПОДРОСТКОВ С ТВОРЧЕСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ

Представлены результаты научного осмысления проблемы формирования картины мира у подростков с творческими способностями. На основании полученных данных обозначены компоненты формирования картины мира у подростков с творческими способностями с позиции междисциплинарного подхода.

Ключевые слова: одаренность; подростки; картина мира; формирование; междисциплинарный подход.

INTERDISCIPLINARY EXPERIENCE IN SHAPING THE WORLDVIEW OF TEENAGERS WITH CREATIVE ABILITIES

The article presents the results of scientific reflection on the problem of forming the worldview of adolescents with creative abilities. Based on the data obtained, the author describes the components of the worldview formation of adolescents with creative abilities from the perspective of the interdisciplinary approach.

Keywords: endowments; teenagers; worldview; formation; interdisciplinary approach.

Многообразие подходов к изучению понятия «картина мира» требует уточнения содержания рассматриваемой нами проблемы. Так, А. Леонтьев утверждал, что образ мира – это устойчивая и уникальная система, представлений человека о себе, на основе которых создаются отношения не только с другими людьми, но и с самим собой [6].

В свою очередь, В. Петухов считал, что представления о мире и их знания существуют вместе и на каждом этапе социального и личностного развития человека. Картина мира – это представление, обновляющееся в результате восприятия реальности мира, где иерархия личности является конструктивным построением структуры знаний [8].

Картина мира подростков с творческими способностями, в свою очередь, обеспечивает появление личностно-значимых ценностей и смыслов, нестандартных (нешаблонных) идей, определяющих собственное отношение к окружающему миру и обогащающих внутренний мир человека.

Дубровина И. В. [2] считает, что активное взаимодействие с подростками, обладающими творческими способностями является значительным вкладом для выработки стратегической линии, которая создаст все условия для освоения новых способов деятельности, предполагающих развитие

творческого отношения к миру. Также важно учитывать индивидуальные особенности каждого подростка, его интересы и потребности, и создавать для них условия, которые помогут им развиваться в соответствии с их потенциалом. Это может быть достигнуто через разнообразие учебных программ, использование новых технологий и методов обучения, а также через организацию дополнительных занятий и мероприятий, которые будут способствовать развитию творческих способностей и социальных навыков. Кроме того, важно учитывать психологические особенности подросткового возраста, такие как неустойчивость эмоционального состояния, стремление к самостоятельности и автономии, а также необходимость социальной поддержки и признания. Образовательная система должна учитывать эти особенности и предоставлять подросткам возможность для самовыражения, самореализации и социальной адаптации [12; 13]. В целом успешная образовательная система для подростков должна учитывать их индивидуальные потребности и особенности, способствовать развитию личности и социальных навыков, а также создавать условия для творческого и критического мышления. Только такая система сможет обеспечить подросткам полноценное образование и помочь им стать успешными и счастливыми взрослыми людьми.

Лук А. Н. [7] отмечает, что актуальность изучения картины мира у подростков с творческими способностями подтверждается возрастанием потребности педагогической науки в использовании метода художественного познания и понимания мира, его высокого потенциала, который заключается в направленности, с одной стороны на внешнюю – социальную, природную, культуротворческую деятельность человека, а с другой, на внутренний мир подростков, на эмпатийную часть личности. Изучение «картины мира» творческих подростков помогает педагогам находить подходы, с помощью которых можно более эффективно развивать их творческие способности и вырабатывать у них уверенность в себе, что в конечном итоге повлияет на их успех в будущем.

Таким образом, изучение «картины мира» творческих подростков является важной задачей педагогической науки и практики, которая помогает создать условия для развития творческого потенциала и уверенности в себе учащихся в будущих профессиональных и личностных достижениях.

И. А. Силкина утверждает, что образ мира подростка представляет аксиологическую структуру интегративного личностного новообразования, характеризующегося синтезом представлений подростка о законах природы и общества, закономерностях развития мира, ценностным отношением к познанию и исследовательскому методу; развитием универсальных учебных действий [9].

Е. И. Височина [1] отмечает, что благополучное становление подростков с творческими способностями возможно при наличии самостоятельной устойчивой картины мира, которая определяется всем накопленным опытом жизни человека, его общественной и индивидуальной практики. В этой ло-

гике, нам видится, что включение культурно-художественного аспекта, «отражающего эмоционально переживаемый ценностно-смысловой мир» культуры общества в творческой деятельности конкретного индивида, будет формировать картину мира подростков с творческими способностями, как необходимый механизм для благополучного развития и самоопределения подростков, их когнитивных способностей, эмоционального компонента личности, развития ценностно-смысловых ориентаций.

Наличие устойчивой «картины мира» также помогает подросткам развивать свою творческую личность, так как они имеют более ясное понимание своих ценностей, убеждений, идеалов и мотиваций [6]. Это помогает им ориентироваться в своих творческих поисках и принимать решения, которые соответствуют их индивидуальности, опыту и познаниям о мире.

Накопленный опыт жизни и общественной практики также являются важными компонентами формирования устойчивой «картины мира». Подросткам, обладающим творческими способностями, необходимо иметь определенный жизненный опыт, который позволяет им расширять свои границы и получать новые знания, навыки и умения. Такой опыт позволяет им формировать свое мировоззрение и «картину мира», основываясь на собственном опыте и познаниях.

Таким образом, формирование устойчивой «картины мира» является важным фактором в становлении и развитии творческих способностей подростков. Наличие такой «картины мира» позволяет им ориентироваться в своих поисках и достижениях, а также лучше понимать свое место в обществе и взаимодействия с другими людьми.

Л. В. Тарабакина [10] утверждает, что формирование устойчивой картины мира у подростков с творческими способностями должно рассматривать как социальное, так и эмоциональное измерение. Важно понимать, что мир эмоций очень важен для подростков в процессе формирования их «картины мира». У подростков с творческими способностями часто бывает более высокая эмоциональная чувствительность и гибкость, которые могут оказывать влияние на их восприятие мира. Они могут легче переживать определенные события и впечатления, что может повлиять на формирование их убеждений, ценностей и идеалов. При формировании устойчивой картины мира необходимо учитывать также то, что у подростков могут быть разные эмоциональные реакции и переживания на одинаковые явления и ситуации. Это связано с тем, что каждый подросток имеет свою собственную индивидуальность и мировоззрение, которое формируется на основе опыта, ценностей и убеждений. Важно помнить, что эмоции и переживания могут быть как положительными, так и отрицательными, и они могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на формирование «картины мира» у подростков. Позитивные эмоции способствуют развитию творческих способностей, мотивируя к деятельности и достижению целей, а негативные эмоции могут вызывать стресс и тревогу, что может отрицательно сказаться на творческом потенциале подростков.

Таким образом, опираясь на исследования А. В. Кирьяновой [3], нами зафиксированы следующие компоненты формирования картины мира у подростков с творческими способностями: аксиологический или ценностный, эмоционально-чувственный, когнитивный, творческо-деятельностный и рефлексивный.

1. Аксиологический или ценностный компонент – творческое отношение к человеческой личности как ценности, в творческой деятельности.

2. Эмоционально-чувственный компонент включает в себя чувство собственного достоинства, гордость за свой коллектив, чувство защищенности, чувство внутреннего спокойствия, уверенности в себе, взаимопонимания, солидарности, сопереживания.

3. Когнитивный – способность к творческому взаимодействию; умение творчески использовать отобранную информацию и выстраивать её как систему творческих задач.

4. Творческо-деятельностный компонент отражает возможности учащихся в создании чего-то нового и направлен на самоопределение и самовыражение в индивидуальной творческой деятельности.

5. Рефлексивный компонент – внутренние процессы осмысления и самоанализа, самооценку собственной творческой деятельности и её результатов; оценку соотношения своих возможностей и уровня притязаний в творчестве.

Следовательно, расширение и усложнение потребностей современного общества обусловило возрастание процесса формирования картины мира у подростков с творческими способностями, призванного расширять творческий потенциал личности, содействовать сохранению многообразия культуры, отбору мировоззренческих идей, наиболее соответствующих направленности развития каждой личности и социума в целом.

Как утверждает И. Ю. Кулагина, рассматривая особенности подросткового возраста, в связи с повышением интеллектуального развития подростка ускоряется и развитие воображения [5]. Сближаясь с теоретическим мышлением, воображение дает импульс к развитию творчества подростков. Воображение подростка, конечно, менее продуктивно, чем воображение взрослого человека, но оно богаче фантазии ребенка. При этом отмечается существование двух линий развития воображения в подростковом возрасте. Первая линия характеризуется стремлением подростками к достижению объективного творческого результата. Она присуща далеко не всем подросткам, но все они используют возможности своего творческого воображения, получая удовлетворение от самого процесса фантазирования [5, с. 67].

Это связано с тем, что воображение позволяет подросткам создавать новые образы и идеи, которые могут быть реализованы в творческих проектах и занятиях. В этом возрасте у подростков часто появляются новые интересы и хобби, которые развивают их творческие способности. Кроме того,

творческие занятия могут помочь подросткам в развитии самостоятельности и уверенности в собственных способностях. Важно, чтобы родители и педагоги поощряли подростков в их творческих увлечениях и помогали им найти ресурсы для реализации своих идей.

Говоря о воображении [9; 10] подростков, ряд авторов отмечают, что она обращается у него в интимную сферу, которая скрывается обычно от людей, которая становится исключительно субъективной формой мышления, мышления исключительно для себя. Подросток прячет свои фантазии как сокровенную тайну и охотнее признается в своих поступках, чем обнаруживает свои фантазии.

Направление развития воображения по первой линии, ориентированной на продукт, на объективный результат и помощь в раскрытии фантазий как формы воображения у подростков – задача педагога, определяющая развитие многих важных творческих способностей, таких как способность к переносу опыта, способность к сближению понятий, к гибкости мышления, легкости генерирования идей, способности к предвидению [7, с. 86].

Немецкий психолог Э. Шпренгер в своем труде « Психология юношеского возраста» характеризовал подростковый возраст как возраст начала качественного «врастания в культуру» [11, с. 256]. Ребенок начинает усваивать и принимать «врастать психикой» в объективный и нормативный дух эпохи. Всё более начинает доминировать способность к «сцеплению». Несколько утрачивая способность к «антисцеплению», ребенок невольно склоняется в трактовке явлений к шаблонным точкам зрения. Это наиболее характерно при касании тех областей человеческой культуры, которые наименее актуальны для подростка, в них он склонен к поиску собственных идей.

Культурные ценности, духовные и материальные, созданные за всю историю человечества, «присваиваются» детьми за относительно короткий период их детства, отрочества и ранней юности. Ценности «присваиваются» в ходе духовных усилий самой личности. Приобщение к культуре человечества – это усвоение истин и систем отношения к миру выработанное человечеством в индивидуальном пересмотре. Так, изучая народные песни и обряды, человек приобщается к культуре своего народа. Присвоить мир, значит включить в структуру личности все его проявления как личностно значимые, видеть себя в контексте протекания событий жизни, понимать связь своего существования и существования окружающих, брать на себя ответственность за характер протекания жизненных явлений.

Врастание в контекст культуры возможно только в процессе воспроизведения в индивидуально свободной форме культурных достижений человечества, или иными словами, в процессе индивидуального детского творчества: культура не передаётся, ею не владеют получив от старшего поколения, она живёт тем, что каждый раз заново воспроизводит-

ся. Занятия фольклором позволяют усваивать достижения своего народа через овладение знаниями о его быте и традициях.

Крупный исследователь подросткового возраста, немецкий философ и психолог Э. Шпренгер, рассматривая подростковый возраст внутри юношеского, определял главные новообразования этого возраста – открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности [11,с. 90].

Таким образом, подростковый возраст является значимым для формирования картины мира так как на данном этапе онтогенеза подростки начинают формировать свою личность и развивать свое собственное видение мира. При этом они активно воспринимают социально-культурную действительность, которая влияет на их представления о мире и о себе. Творческие способности в подростковом возрасте помогают им видеть мир в новых ракурсах и по-новому интерпретировать знания и опыт, что формирует у них уникальную картину мира. Они могут создавать новые представления о том, каким должен быть мир, основываясь на своих наблюдениях и опыте, и вносить свой вклад в общество.

Научно-практический опыт формирования картины мира у подростков с творческими способностями показывает, что данная задача может быть успешно выполнена при наличии определенных методов и подходов [4].

Одним из ключевых аспектов формирования картины мира является создание благоприятной образовательной среды, которая стимулирует развитие творческих способностей и призвана укреплять позитивные ценности личности.

В рамках практической работы с творческими подростками часто используются такие методы, как творческие лаборатории, проектные методы обучения, образовательные экскурсии, театрализованные показы, дискуссии и много свободного времени для саморазвития.

Практика показывает, что обращение к традиционным формам образования вряд ли придет на пользу при формировании картины мира у творческих подростков, поэтому важно искать нетрадиционные методы и формы организации обучения и воспитания этих личностей.

Основной принцип в работе с творческими подростками – это индивидуальный подход, который учитывает личностные особенности каждого подростка, а также его творческий потенциал и интересы. Это помогает добиться наиболее эффективных результатов в формировании картины мира у данных личностей.

Таким образом, научно-практический опыт показывает, что формирование картины мира у творческих подростков является достижимой задачей при наличии специальных методов и подходов, а также применением междисциплинарного подхода. Важность индивидуального подхода и создание благоприятной образовательной среды являются ключевыми при этом.

Библиографический список

1. Височина Е. И. Проблемы изучения художественной картины мира // Вопросы философии. 1983. Т. 1, № 1. С. 146–148.
2. Дубровина И. В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. М. : Педагогика, 1987. 184 с.
3. Кирьянова А. В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях универсального образования // Вестник ОГУ. Гуманитарные науки. 2006. Т. 1, № 3. С. 65–72.
4. Кнабе Г. С. Понятие архетипа и архетип внутреннего пространства // Культурология: классические труды. 2007. Т. 2, № 4. С. 18–303.
5. Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2001. № 2. С. 101–104.
6. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость школьников. М. : Академия, 2000. 320 с.
7. Маркузе Г. Эстетическое измерение // Культурология: классические труды. 2007. С. 20–902.
8. Платон. Сочинения. В 4 т. Т. 2 / под ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. 626 с.
9. Синянский Д. А. Картина мира и кризис современной : дис. … кандидат филос. наук. Ростов н/Д, 2002. 148 с.
10. Тарабакина Л. В. Эмоциональное развитие подростков : учеб. пособие для студентов пед. вузов. М. : МПГУ, 2011. 208 с.
11. Шпенглер О. Закат Европы. Новосибирск : Наука, 1993. 142 с.
12. Рерке В. И., Бубнова И. С. Готовность педагогов к инновационной деятельности в образовательной организации: организационно-психологический аспект // Вестник Поволжского института управления. 2019. Том 19. № 1. С. 59–67.
13. Rerke V. I. Scientific discourse on the categories of “maturity” and “psychological maturity” of personality// Education & Pedagogy Journal. 2023. N 2(6). P. 21–30.

УДК 37.015.3

М. В. Скуратова

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, gidra12888@gmail.com

M. V. Skuratova

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk gidra12888@gmail.com

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ К НРАВСТВЕННО-ПОЛОВОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Поднимаются актуальные вопросы, связанные с обеспечением подрастающего поколения нравственно-половым воспитанием. Раскрывается сущность нравственно-полового воспитания и приводятся аргументы в пользу организации данного вида воспитания в образовательных учреждениях. Значительная часть статьи уделяется необходимости подготовки педагогов-молодых специалистов к нравственно-половому воспитанию школьников, проводится анализ научной литературы по данному вопросу. Освещаются основные противоречия, с которыми встречаются педагоги-молодые специалисты, столкнувшиеся с необходимостью изучения аспектов нравственно-полового воспитания школьников.

Ключевые слова: педагог; молодой специалист; школа; учащиеся; нравственно-половое воспитание.

TRAINING YOUNG TEACHERS FOR MORAL AND SEX EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

The article raises current issues related to providing the younger generation with moral and sex education. The essence of moral and sex education is revealed, and arguments are given in favor of organizing this type of education in educational institutions. A significant part of the article is devoted to the need to prepare teachers and young specialists for moral and sex education of schoolchildren, and an analysis of scientific literature on this issue is carried out. The author highlights the main contradictions faced by young teachers who need to study aspects of moral and sex education of schoolchildren.

Keywords: teacher; young specialist; school; students; moral and sex education.

Исследование проведено при финансовой поддержке гранта Иркутского государственного университета для молодых ученых № 091-24-334 «Подготовка молодых специалистов к нравственно-половому воспитанию школьников».

Современное общество постоянно ищет новые подходы по обеспечению подрастающего поколения нравственным воспитанием и достойным образованием, но при этом вопросы, касающиеся нравственно-полового воспитания, регулярно замалчиваются и табуируются. Нравственно-половое воспитание – это часть общего воспитания человека, но отличается неопределённостью из-за закрытости темы [4, с. 42]. Другие аспекты воспитания не игнорируются, а активно обсуждаются, модернизируются, включаются во всевозможные программы и проекты. В то же время нравственно-половое воспитание направленно на решение множества задач современного общества: профилактика ранней беременности, сохранение семейных ценностей и тради-

ций, минимизация разводов, профилактика заболеваний, передающихся половым путем, профилактика появления различных сексуальных девиаций.

Нравственно-половое воспитание дает человеку знания в вопросах секса, здоровья человека, гигиены и правовых особенностей данной сферы, что играет особую роль в формировании семьи, самооценки и определенных стереотипов поведения, поэтому так важно в процессе воспитания уделять внимание нравственно-половому аспекту [9, с. 277].

Интерес к данной проблеме часто вызывает повышенное внимание у научных деятелей из разных областей. Б. Г. Афанасьев, В. И. Барский, Л. А. Богданович, С. И. Голод, Р. Г. Гурова, Л. Е. Дарский, В. Н. Колбановский, И. С. Кон, А. В. Петровский, Ю. Б. Рюриков, А. Г. Харчев, А. Г. Хрипкова, А. Н. Шибаева и др. отмечают необходимость найти решение проблем, связанных с обеспечением нравственно-полового воспитания в образовательных организациях. Зачастую ученые выделяют из проблем нравственно-полового воспитания только саму реализацию данного воспитания: программу, формы и методы обучения, или систему включения данного предмета в учебный план образовательной организации.

Стоит рассмотреть проблему с иной точки зрения, мы предполагаем, что одна из основных проблем отсутствия нравственно-полового воспитания в школах, заключается в том, что данную дисциплину некому преподавать учащимся. Возможно того материала, который изучают студенты педагогических вузов – недостаточно для реализации подобного вида воспитания. На этапе начала своей педагогической карьеры молодые специалисты сталкиваются с некоторыми противоречиями:

1. Учебный план воспитательной работы в школе не соответствует современным потребностям общества.
2. Сами педагоги не готовы формировать нравственную культуру обучающихся из-за неподготовленности в данном направлении.
3. Молодые специалисты, желающие работать в данном направлении, не имеют теоретического и практического руководства по реализации программ нравственно-полового воспитания в образовательных организациях [2, с. 67].

Анализ научной литературы по данному вопросу и личный опыт из преподавательской деятельности в образовательном учреждении показывает, что родители, учащиеся и педагоги испытывают определенные затруднения в вопросах нравственно-полового воспитания. И школа, и педагоги не располагают достаточными знаниями в данной области, хотя подрастающему поколению знания из сферы нравственно-полового воспитания просто необходимы для будущей жизни. Профилактика ИППП и ранней беременности, основы семейных отношений, нравственные ценности, уход за гигиеной своего тела, забота о репродуктивном здоровье – все это является аспектами нравственно-полового воспитания, в котором нуждаются обучающиеся по всей стране.

Случаи сексуального насилия, сексуальных домогательств, посягательства на половую неприкосновенность несовершеннолетних в сети интернет с каждым годом только увеличиваются [6, с. 44]. Стоит отметить, что профилактика преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности является одной из задач нравственно-полового воспитания. Путем обеспечения необходимой информацией по вопросам защиты своей половой неприкосновенности, безопасности в сети интернет, законов, регулирующих данную сферу жизни, информации о телефонах доверия и специалистах, к которым можно обратиться мы сможем значительно обезопасить наших обучающихся. Но чтобы реализовать все вышеперечисленное нам необходимо, во-первых, обучить специалистов преподавательской деятельности в сфере нравственно-полового воспитания, а во-вторых, ввести соответствующую программу в учебно-воспитательный план образовательных организаций нашей страны.

Мы предполагаем, что обучение педагогов-молодых специалистов нравственно-половому воспитанию поможет решить множество проблем, связанных с организацией данного вида воспитания в школах:

1. Обучение педагогов-молодых специалистов преподаванию нравственно-полового воспитания школьникам, путем введения соответствующей программы, станет теоретической и практической основой для их деятельности в образовательных учреждениях.

2. После обучения данные педагоги-молодые специалисты смогут самостоятельно разрабатывать программы по нравственно-половому воспитанию и реализовывать их в школах.

3. Школьники получат знания по нравственно-половому воспитанию из рук грамотных специалистов, к которым они всегда смогут обратиться за помощью и задать любой, даже интимный, вопрос.

4. Образовательная организация сможет повысить уровень знаний своих сотрудников в сфере нравственно-полового воспитания.

5. Родители учащихся, с которыми педагог-молодой специалист, обучившийся по программе ведет работу, смогут приобрести новые знания и осуществлять работу в сфере нравственно-полового воспитания во взаимодействии с образовательной организацией комплексно и непрерывно.

Целью современного общества должно являться изучение вопросов нравственно-полового воспитания подрастающего поколения. В этой связи представляют интерес работы В. И. Овчинниковой, исследовавшей вопросы формирования профессиональной готовности студентов педагогических вузов к воспитанию будущего семьянина, С. В. Бадмаевой по проблеме профессионально-этической подготовки учителей к формированию полоролевого поведения школьников, М. А. Радзивиловой, рассматривающей профессиональную подготовку как условие решения проблемы полоролевой социализации дошкольников [10, с. 35]. Хотя попытки изучения и практического решения проблем подготовки кадров к организации нравственно-полового воспитания существуют в научном пространстве, их недостаточно для решения вышепоставленных задач.

Библиографический список

1. Дзицоев А. А. Нравственно-половое воспитание детей в семье // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvenno-polovoe-vospitanie-detey-v-semie (дата обращения: 02.05.2023).
2. Захаров Н. Д. Современное состояние преступности, посягающей на половую неприкосновенность несовершеннолетних с использованием сети интернет // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2021. № 2 (57). С. 41–51.
3. Представления о будущем родительстве в подростковом и юношеском возрасте / Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, Ю. А. Старостина, А. Г. Долгих // Российский психологический журнал. 2019. № 2(16). С. 103–122.
4. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. Л. : Медицина, 1988. 160 с.
5. Мастерс У., Джонсон В., Колодни Р. Основы сексологии / пер. с англ. Н. Фомина, Ю. Морозов и др. М. : Мир, 1998. 692 с.
6. Овсиенко И. А. Подготовка будущего учителя к нравственно-половому воспитанию школьников : дис. … кандидат пед. наук : 13.00.08. 2003. 194 с.
7. Озерина А. А., Родионов Г. А. Научный обзор современных психолого-педагогических исследований по проблеме сексуального образования // Психология человека в образовании. 2020. Т. 2, № 3. С. 288– 293.
8. Рерке В. И., Глазкова Т. В. Статус психологической интимности в юношеском возрасте: изучение и коррекция // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13, № 3 (44). С. 476–488.
9. Рерке В. И., Горбач М. В. Социально-психологическое взаимодействие школы и семьи в процессе нравственно-полового воспитания старшеклассников // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 3(175). С. 274–291.
10. Розова Л. Б. Подготовка студентов педагогического колледжа к организации полового воспитания дошкольников : дис. … кандидат пед. наук : 13. 00.08. 2004. 204 с.
11. Саввина О. В. Проблема ответственности за здоровье в современном мире // Философия и общество. 2020. № 1 (94). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-otvetstvennosti-za-zdorovie-v-sovremennom-mire (дата обращения: 18.05.2023).

УДК 37.04

Е. А. Тарабановская

Профессор кафедры педагогического образования, кандидат педагогических наук, доцент, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, г. Астрахань, lesya.sky@mail.ru

М. Е. Акмамбетова

Доцент кафедры педагогического образования, кандидат педагогических наук, доцент, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, г. Астрахань, akmambetova@mail.ru

E. A. Tarabanovskaya

Professor of the Department of Pedagogical Education, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor Tatishchev Astrakhan State University, Astrakhan, lesya.sky@mail.ru

M. E. Akmambetova

Associate Professor of the Department of Pedagogical Education, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Tatishchev Astrakhan State University, Astrakhan, 4th Chernigovskaya Street, akmambetova@mail.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ КАК ЦЕННОСТИ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (НА ПРИМЕРЕ АСТРАХАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Статья посвящена пилотажному исследованию представлений о семье как ценности среди бакалавров педагогического направления подготовки в Астраханском государственном университете им. В. Н. Татищева. Сравнительный анализ отношения к семье у российских студенов и студентов из Туркменистана и его результаты показали, что, несмотря на сходство представлений о семейных ценностях у всех студентов, есть расхождения в представлении об источниках и специфике формирования этих ценностей. Учет результатов сравнительного анализа может быть направлен на совершенствование воспитательной среды вуза. Авторы статьи делают вывод о необходимости продолжения исследований в данном направлении на основе дифференцированного подхода.

Ключевые слова: семья; ценность; иностранный студент; будущий педагог.

IDEAS ABOUT FAMILY AS THE VALUE OF RUSSIAN AND FOREIGN STUDENTS (USING THE EXAMPLE OF ASTRAKHAN STATE UNIVERSITY)

The article is devoted to the pilot study of ideas about family as a value among students majoring in pedagogics at the Tatishchev Astrakhan State University. A comparative analysis of family attitudes among Russian and Turkmen students and its results showed that, despite the similarity of ideas about family values among all students, there are discrepancies in the idea of the sources and specifics of the formation of these values. The results of the comparative analysis can be used for improving the educational environment of the university. The authors of the article conclude that it is necessary to continue the research in this direction based on the differentiated approach.

Keywords: family; value; foreign student; future teacher.

Сегодня необходимы позитивные установки на семью и брак не только у детей и подростков, являющихся ключевыми субъектами, на которых направлено воспитание. Центральной задачей подготовки будущего учителя в современных условиях является формирование у него готовности реализо-

вать заявленные установки. В образовательной среде вуза важно выстраивать такие стратегии воспитания, которые бы развивали у будущего специалиста образования культуру чувств и готовности выстраивать собственные семейные отношения.

Анкетный опрос молодежи еще в 2014 г. свидетельствовал, что в своих жизненных планах, делая ставку на карьерный рост и материальную независимость, российская молодежь стремилась к созданию крепкой семьи, основанной на законном браке и, «несмотря на формирование новых взглядов на брак в обществе еще достаточно силен тысячелетний опыт семейных традиций» [5].

Н. Г. Лагойда, посвятивший исследования проблемам причин разводов, считает, что «ценность и функции семьи трудно заменить искусственно созданными моделями и формами, поэтому необходимы меры, содействие углублению роли и ценности семьи в современном обществе, масштабная социально-психологическая, финансово-экономическая помощь и поддержка семей, находящихся в кризисных, предразводных условиях». Таким образом, необходима работа по определению и реализации условий, механизмов, препятствующих распаду семей [6, с. 95].

Ю. Р. Вишневский, М. В. Ячменева, исследуя отношение студенческой молодежи Свердловской области к семейным ценностям (2018), в качестве положительного момента отмечают растущее понимание инноваций духовно-культурной близости супругов; осознание необходимости принимать привычки и установки другого человека [2, с. 135]. Кроме того, по мнению ученых, «значительно снизилась оценка негативного влияния родителей на микроклимат в молодой семье. Очевидно, это обусловлено и растущей самостоятельностью молодого поколения, и более адекватным пониманием старшим поколением основного изменения в семейных отношениях – от приоритета родительства к приоритету супружества [там же, с. 136].

В начале 2024 г. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) опубликовал результаты телефонного интервью на тему семейных ценностей. Стратифицированная случайная выборка охватила 1600 россиян в возрасте от 18 лет. По результатам опроса первое место в ценностной системе координат интервьюеров заняла крепкая семья «вне зависимости от уровня образования, места проживания, пола, возраста и материального положения, тем самым являясь связующим звеном различных слоев российского общества», среди молодежи 18–34 лет – в 70–77 % случаев, воспитание детей и то, какими они вырастут, в большей степени зависит от семьи (78 %), нежели от общества, школы и окружения (14 %) [7].

Современная российская семья, будучи уже не патриархальной, в первую очередь решает задачи духовного общения, эмоциональных связей и простых, но очень важных процедурных моментов, возникающих между членами семьи.

Именно семья является отправной точкой в построении жизненных перспектив человека, определении и установлении базовых межличностных отношений, которые, в свою очередь определяют качество собственного мироощущени, гражданской позиции, отношения к профессии и профессиональному долгу, степень понимания важности и значимости собственно семьи.

В семейно-демографической политике Российской Федерации, которая обусловлена не только низким статусом семьи и, как следствие, затяжным демографическим спадом, однозначно ставится вопрос повышения уровня рождаемости населения страны, что свидетельствует о серьезной государственной заинтересованности в решении подобных задач [3].

В рамках нашего исследования ключевым субъектом формирования ценностной установки на создание семьи является студент-будущий педагог.

Становление мировоззренческих позиций и стойкого убеждения о важности, значимости, ценности крепкой и благополучной семьи, об ответственности за родительство происходит именно в юношеском возрасте. Ведь семья – это место, где совместно определяются цели жизни каждого из членов семьи, определяются возможные пути и способы их достижений. Значимость семьи, межличностные отношения в ней являются безусловным условием успешного процесса интеграции, коммуникации, развития человека: социализации в целом и саморазвития в частности.

Являясь частью семьи, траслирующей и практикующей значимость и ценность ее, обладающей собственной целью, владеющей пониманием актуальности и необходимости именно семейных связей, молодежь имеет большую вероятность приобретения смысла своего существования, желания создать свою семейную жизнь и представления ее образа.

Семейные ценности – это совокупность «представлений о семье и браке, определяющих цели и жизненные ориентиры индивидуальной семьи. Они формируются под влиянием общечеловеческих ценностей, этнокультурных установок социума, при этом в каждой семье, в зависимости от принадлежности супругов к социальной группе, их жизненного опыта, складываются индивидуальные иерархии» [8, с. 2], которые развиваются под воздействием внешних и внутренних факторов.

О классических семейных ценностях во всех общинных формах, которые определялись на протяжении веков, можно говорить как об итоге эволюционных процессов, случившихся в обществе: зародившись в первобытном обществе, пройдя этап родоплеменных отношений и приобретя опыт существования собственно разных типов, современная семья и отношения в ней регулируема государством.

Родители всегда и при любых обстоятельствах являются ретрансляторами семейной идеологии, личности супругов определенным образом влияют на перспективу уже семейной жизни собственных детей.

Стоит отметить, каждая семья обладает таким индивидуальным набором обстоятельств и условий, как национальность супругов, их вероиспове-

дание, уровень материального и духовного благополучия, традиции и обычаи, которые безусловно влияют на образовательный процесс многих образовательных организаций различного уровня и которые необходимо учитывать в целях достижения его эффективности.

Всё это обосновывает актуальность изучения процесса влияния на развитие ценностной установки на семью у тех, кто будет играть важную роль в воспитании детей и подростков. Кроме того, важным представляется использование педагогикой достижений различных гуманитарных и социальных наук. В связи с этим хотелось бы отметить важность педагогического мониторинга процессов и явлений, сопровождающих развитие ценностной структуры будущего учителя, так как учёт актуального состояния общественного мнения участников образовательных отношений. Это является необходимым условием для грамотной корректировки образовательных технологий с целью повышения их эффективности.

Предметом настоящего исследования стала семья как ценность в представлениях российских и туркменских студентов.

Характеристика выборки. Выборку исследования составили 100 студентов 1 и 2-х курсов в возрасте 18–25 лет. Отбор респондентов был осуществлен неслучайным целевым способом, было обеспечено необходимое количество респондентов в каждой группе для проведения сравнений. Вся выборка была разделена на две группы: россияне (50 человек) и граждане Туркменистана (50 человек).

Были использованы

1. Анкета, направленная на получение биографических данных. возраст, состав семьи студента, соблюдение традиций. Для этого был использован метод онлайн-опроса, осуществленный на платформе Google Forms.

2. Анкета «Семейные ценности» С. С. Носова, являющаяся модификацией методики У. Харли по выявлению супружеских потребностей [1, с. 42].

3. Методика «Аксиологическая направленность личности» А. В. Капцова модифицированный и сокращенный вариант теста личностных ценностей. Она содержит основные критерии аксиологической направленности [4].

В табл. 1 представлена сравнительная характеристика групп.

Сравнительная характеристика групп показывает, что примерно у половины российских студентов традиции в родительской семье соблюдаются от случая к случаю.

Результаты диагностики по методике «Семейные ценности» С. С. Носова представлены табл. 2. Ценность, занявшая первое место при ранжировании, рассматривалась нами как наиболее значимая.

Анализ распределения семейных ценностей по важности показал, что первое место в группе российских студентов занимает ценность психологического комфорта и понимания, второе – ценность воспитания детей, третье – экономика семьи.

Таблица 1

Количество респондентов эмпирической выборки в различных стратах (человек)

Гражданство	Возраст	Семья	Соблюдение традиций в семье
Российская Федерация	17-20	Полная - 28 Неполная - 22	Всегда – 3 Иногда – 30 Никогда – 17
Туркменистан	18-25	Полная – 39 Неполная - 11	Всегда – 31 Иногда – 19 Никогда – 0

В группе туркменских студентов первое место занимает ценность воспитания детей, второе – психологического комфорта, третье – экономика семьи

Таблица 2

Соотношение важности семейных ценностей в группах российских и туркменских студентов (%)

Семейные ценности	Российские студенты	Туркменские студенты
Сфера «Психологический комфорт, понимание»		
Общение	76	64
Забота (друг о друге, детях, родителях)	72	66
Искренность и открытость членов семьи	69	54
Преданность семье	71	89
Сфера «Воспитание детей»		
Воспитание детей	75	68
Многодетность (3 и более детей)	21	78
Общий стиль воспитания	83	90
Сфера «Экономика семьи»		
Финансовая поддержка	42	68
Работа на дому	39	29
Сфера «Интимные отношения»		
Внешняя привлекательность партнера	36	34
Интимно-сексуальные отношения	30	32

Наибольшие различия проявляются в показателях отношения к многодетности и финансовой поддержке в семье (табл. 3).

В результате проведённого исследования нами были сделаны следующие выводы:

Ценность сферы семьи свидетельствует о значимости всего того, что связано с жизнью семьи конкретного студента. И российские, и туркменские студенты планируют отдавать много сил и времени семье, решать проблемы своей семьи. Они полагают, что главное в жизни – семейное благополучие. Эта сфера жизни значима как для российских, так и для туркменских студентов.



Рис. Сравнение отношения к семейным ценностям по блокам (%)

Таблица 3

Средние значения диагностики личностных качеств (стен)

	Ценности	Российские студенты	Туркменские студенты
Сферы	Профессии	2,52	2,92
	Образования	3,36	3,76
	Семьи	5,28	5,76
	Общественной жизни	4,8	4,28
	Досуга	4,24	4,52
Ценности	Коллективность	2,24	5,76
	Духовной удовлетворенности	5,28	4,56
	Креативность	4,52	4,48
	Жизнедеятельность	4,76	5,44
	Достижения	5,2	4,56
	Традиций	3,36	5,76
	Материального благополучия	5,2	5,6
	Индивидуальность	4,48	3,48

Ценность традиций – это значимость для личности правил, обычаев, обрядов – всего того, что накопило общество до настоящего времени. Традиция позволяет связываться в одно время усилиями людей, соблюдать их

разным поколениям, налаживать сотрудничество и взаимопонимание. Традиции семьи более значимы для туркменских студентов.

Ценность коллективности больше выражена у туркменских студентов и свидетельствует о том, что им чрезвычайно важно ощущать свою принадлежность к социальной группе, получать одобрение от других людей, быть вовлеченным в референтную деятельность. Они способны поддерживать интересы других людей в ущерб личных интересов, и наградой за это для них является социальное одобрение.

И для российских, и для туркменских студентов значимой ценностью в контексте семейного благополучия является группа материального достатка. Это ценности, характеризующие культуру жизнеобеспечения человека (питание, одежда, жилище и т. д.). От данных факторов и условий зависит рождаемость детей, поддержание физического здоровья личности, ее морально-психологического состояния. Ожидания в хозяйственно-бытовой сфере, предъявляемые к партнеру, обратно пропорциональны важности сферы достижений, т. е. и русские, и туркменские студенты, для которых личные достижения не представляют собой ценности, предъявляют более высокие требования к партнеру в отношении хозяйственно-бытовой сферы.

И для российских, и для туркменских студентов степень интимно-сексуальной сферы обратно пропорциональна важности таких ценностей, как семья, досуг и личностные достижения. То есть ценность семьи обратно коррелируется с ценностями интимно-сексуальной сферы для студентов, предпочитающих свободное времяпровождение и личные встречи.

Притязания в родительско-воспитательной сфере обратно пропорциональны важности ценностей общества и жизнедеятельности, т. е.. студенты, для которых социальное взаимодействие не имеет выраженной ценности, демонстрируют высокие притязания в родительско-воспитательной сфере.

В начале исследования мы предположили, что семейные ценности российских и туркменских студентов имеют значительные различия. В результате выяснилось, что наиболее важной сферой в группе и российских, и туркменских студентов является семья

Несмотря на сходство представлений о семейных ценностях, расхождения лежат в источниках и специфике формирования этих ценностей. То есть возникает необходимость продолжения исследований в данном направлении на основе дифференцированного подхода.

Библиографический список

1. Диагностика семейных дисфункций в приемной семье : метод. пособие. Ангарск ; Иркутск : УМЦ РСО, 2017. 44 с.
2. Вишневский Ю. Р., Ячменева М. В. Отношение студенческой молодежи к семейным ценностям (на примере Свердловской области) // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 5. С. 125–141. URL: https://www.edscience.ru/jour/article/view/972/752 (дата обращения: 12.09.2024)
3. Елисеева А. А. Семья и семейные ценности: подходы к пониманию в условиях современного права// Актуальные проблемы российского права. 2022. № 17(3). С. 67–74. https://doi.org/10.17803/1994–1471.2022.136.3.067–074

4. Капцов А. В. Тест аксиологической направленности школьников: Руководство по интерпретации результатов диагностики. Самара : Самар. гуманит. акад., 2013. 20 с. URL: http://avkaptsov.ru/docs/ANL44. pdf (дата обращения: 12.09.2024)
5. Касаркина Е. Н., Бистяйкина Д. А., Соловьева Т. В. Добрачные установки и жизненные планы молодежи: социологический анализ // Russian Journal of Education and Psychology. 2014. № 6 (38). URL: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/6201417 (дата обращения: 12.09.2024)
6. Лагойда Н. Г. Проблема стабильности брака и роста числа разводов в современном обществе // Вестник БГУ. 2017. № 2. С. 86–96. URL: https://journals.bsu.ru/content/articles/521. pdf (дата обращения: 12.09.2024)
7. Семья как ценность. Всероссийский телефонный опрос «ВЦИОМ-Спутник» (24.01.2024). URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/semja-kak-cennost (дата обращения: 12.09.2024)
8. Трошкина И. Н. Семейные ценности: категория, структура // Философская мысль. 2022. № 12. С. 1–9. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id = 39219 (дата обращения: 12.09.2024)

УДК 1082

А. А. Тихонович

Педагог-психолог, Средняя общеобразовательная школа № 43 имени Главного маршала авиации А. Е. Голованова, г. Иркутск, school43@inbox.ru

A. A. Tikhonovich

Educational psychologist, Secondary School N 43 named after Chief Marshal of Aviation A. E. Golovanov, Irkutsk, school43@inbox.ru

ГАРМОНИЗАЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

Рассматриваются вопросы профессионального самоопределения старшеклассника. Представлен анализ особенностей детско-родительских отношений, как одного из важных факторов успешности самоопределения подростков. Отмечается, что семья представляет собой разновозрастную социальную группу, в которой старшеклассник учится воспринимать различные ценностные ориентации, различные критерии оценок жизненных явлений, различные идеалы, точки зрения, убеждения. В зависимости от характера воспитания (стиля воспитания, типа детско-родительских отношений) происходит формирование взаимоотношений между родителями и ребёнком, что влияет на уровни профессионального самоопределения одарённого ребёнка.

Ключевые слова: детско-родительские отношения; старшеклассник; гармонизация детско-родительских отношений; профессиональное самоопределение.

HARMONIZATION OF CHILD-PARENT RELATIONS AS A FACTOR OF TEENAGERS' READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

The article examines the issues of high school student’s professional self-determination. The authors present an analysis of the peculiarities of child-parent relations as one of the important factors influencing teenager’s self-determination. Family is a multi-age social group in which a high school student learns to perceive different value orientations, different criteria for evaluating life phenomena, different ideals, points of view, and beliefs. Depending on the nature of upbringing (parenting style, type of child-parent relationship), the relationship between parents and the child is formed, which affects the levels of professional self-determination of a gifted child.

Keywords: child-parent relations; high school student; harmonization of child-parent relations; professional self-determination.

В современном мире вопрос о профессиональном самоопределении подростков является важным, а, следовательно, актуальным не только для самого подростка, но и для общества в целом. Так как правильный выбор будущей профессии, сделанный с учетом интересов и способностей, будет способствовать подготовке конкурентоспособных кадров на рынке труда. По соотношению возможностей самой личности и профессиональных запросов, профессиональная работа будет выполняться качественно, тем самым будет возможность наполнить рынок труда специалистами. И соответственно позволит каждому члену общества удовлетворить наивысшую потребность человека – в самореализации.

В мире существует огромное количество профессий и специальностей. Однако, как показывают исследования, подростки, как правило, знают только популярные на данный период времени. К тому же, как правило, источниками знаний о профессиях являются чаще всего личные наблюдения в быту, рассказы родителей, средства массовой информации, интернет. Сориентироваться в мире профессий подростку очень трудно. Поэтому профессиональное самоопределение носит стихийный характер. Выбирая будущую профессию, подросток делает упор на свои интересы, не учитывая при этом собственные психологические и физиологические потребности, которые предлагает сфера той или иной профессиональной деятельности: наличия психофизиологических возможностей, интеллектуального потенциала, профессионально значимых качеств личности.

В силу ряда объективных и субъективных причин современный подросток оказался недостаточно подготовленным к новым требованиям политической социально-экономической и кадровой ситуации.

В связи с этим выделяют основные факторы, влияющие на выбор профессии, которые обычно объединяют в две группы: субъективные и объективные.

Е. А. Климов выделяет следующие факторы, влияющие на выбор профессии. Престижность и популярность профессии зачастую может не соответствовать личностным и профессиональным интересам. Выбор профессии под влиянием семьи. При выборе профессии могут возникать разногласия не только между внешними обстоятельствами и внутренними интересами учащегося, но и с окружающими его людьми – семьёй. Подростки склонны осуществлять выбор под воздействием особенности детско-родительских отношений. В современной профессиональной деятельности произошли определенные изменения: если раньше учащиеся выбирали профессию «на всю жизнь», то на данный момент такой задачи нет. Увлечение только внешней или частной стороной профессии. Наглядным примером могут служить люди, добившиеся успеха по карьерной лестнице. Учащиеся имеют представление о «легкости» достижения какой-либо цели. Выбор профессии по учебному предмету. Незнание, недооценивание или переоценивание своих физических возможностей и способностей. При выборе профессии необходимо изучить ее влияние на физическое самочувствие и здоровье[3с. 11].

Так же Л. А. Йовайши, отмечает влияние различных факторов на готовность подростков к профессиональному самоопределению, интересы и профессиональные склонности. Эти факторы определяют предпочтения в определенных видах деятельности. Именно профессиональная склонность и интерес к чему то, заставляет выбирать род деятельности и будущую профессию. При этом особое внимание автор обращает на то, что практически любая профессия предъявляет определенные требования к здоровью человека. Физическое здоровье человека – это естественное состояние организма, обусловленное нормальным функционированием всех его органов и систем. Делая выбор будущей профессии необходимо понимать, как это может отразиться на здоровье.

Наряду, свыше перечисленными факторами, немаловажное влияние на готовность подростков к профессиональному самоопределению оказывают детско-родительские отношения. Задачу формирования профессиональной перспективы, как необходимого условия готовности к профессиональному самоопределению, очень часто, решают за подростка его родители [1с. 11]. Это находит отражение в выборе направления профильного обучения в школе, а в дальнейшем и выборе профессии, при поступлении в вуз. Согласно исследованиям, проведенным под руководством И. В. Дубровиной, среди подростков разных городов России было выявлено, что в отношении подростков к образованию прослеживается их четкая ориентация на семью.

Именно под влиянием детско-родительских отношений, происходит формирование готовности подростка к профессиональному самоопределению. Влияние, как процесс и результат изменений индивидом поведения другого человека, его установок, представлений, оценок и прочего в результате взаимодействия [2с. 18]. Наиболее сильное влияние происходит в процессе взаимодействие «родитель-ребенок». Если в семье преобладает неблагоприятный, дисгармоничный тип детско-родительских отношений, родители стремятся сделать выбор своих детей более рациональным, более реальным. Но исследования и наблюдения в повседневной жизни показывают, что бывают случаи, когда родители пытаются изменить профессиональный выбор детей подросткового возраста, навязывая им свой выбор, вопреки способностям, склонностям, мечтам и желанию. Далеко не всегда, в таких случаях, повзрослевшие дети впоследствии оказываются счастливы.

В связи с факторами влияния на выбор профессии подростком, актуальность детско-родительских отношений является основной темой исследования на протяжении развития всей педагогики и психологии. Существует целая система взаимосвязей и динамики взаимодействия родителей и детей, оказывающая значительное влияние на психическое развитие, на поведение ребенка, на формирование разных установок, на профессиональное самоопределение и построение жизненного пути в целом.

В подростковом возрасте взаимоотношения детей и родителей имеют характерные изменения, определяющиеся различными особенностями. И в это же время перед подростком встает задача профессионального самоопределения.

Феномен выбора профессии в современной педагогике и психологии изучается в контексте – личностного выбора. Проблема профессионального самоопределения подростка представляет большой интерес для исследований многих авторов. Такие авторы как Л. А. Головей, Е. П. Ильин, Е. А. Климов раскрывают профессиональное самоопределение как сложный, долгий, во многом неизвестный процесс в жизни любого человека. Это не единовременный акт, а процесс, состоящий из ряда актов и решений, одна из частей профессионального самоопределения.

При этом Л. В. Абдалина, Е. В. Груздова, В. Е. Купченко определяют профессиональное самоопределение как некий этап в жизни подростков, где он под влиянием каких-либо факторов выбирает наиболее приемлемую для него профессию.

Профессиональный выбор – одно из важнейших событий в жизни человека, определяющий его дальнейший путь, поэтому вопрос о научном понимании этого процесса до сих пор остается актуальным [23с. 4]. Профессиональное самоопределение направляет подростков, создает фундамент для успешной карьеры и самореализации. Так в профессиональном самоопределение главная цель – помочь подросткам лучше понять себя, свои способности, интересы и ценности, а также ознакомить их с различными профессиональными возможностями. Благодаря профессиональному самоопределению подростки принимают осознанные решения о своём будущем профессиональном пути на основе своих особенностей, и потребностей общества и рынка труда, а не на основе влияния детско-родительских отношений. Из-за не достатка системы профессионального самоопределения, в стране существует проблема нехватки кадров во всех сферах. Для решения данной проблемы в некоторых школах стал реализовываться проект «Билет в будущее» по поручению Президента Российской Федерации Владимира Путина Министерством просвещения России совместно с Фондом гуманитарных проектов в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование». В Приангарье проект реализуется с 2019 г. Далее с 2023 г. реализуется приказ № 250 от 2.11.2023 «О реализации регионального компонента внеурочной деятельности профориентационного минимума для учащихся 8–9 классов в рамках курса «Россия – мои горизонты»».

Программа состоит из профориентационных занятий, посвященных изучению отраслей экономики, профориентационных диагностик (диагностика склонностей, диагностика ГПС, диагностика способностей, личностных особенностей и др); рефлексивных занятий, моделирующих онлайн-профпроб в контентно-информационный комплекс «Конструктор будущего».

Программа внеурочной деятельности может быть дополнена вариативным компонентом на усмотрение общеобразовательной организации, включающим: проектную деятельность обучающихся, профориентационное тестирование, беседы, дискуссии, мастер-классы, коммуникативные деловые игры; консультации педагога и психолога; конкурсы профориентационной направленности (в в том числе чемпионаты «Абилимпикс», «Профессионалы» и др.); занятия «Шоу профессий». Согласно данному документу роль родителей в профориентации школьников заключается в следующем: интересом мнения ребёнка; информирование ребёнка о своём профессиональном пути; пользованием ресурсами проекта «Билет в будущее»; выбором образования вместе с ребёнком, а не вместо него.

Так как взаимоотношения родитель-ребенок оказывают большое влияние на жизнь ребенка, несомненно, их влияние оказывает и на процесс его профессионального самоопределения.

В научной литературе отмечается положительное и негативное влияние детско-родительских отношений на профессиональное самоопределение подростка. Противоречия желаний родителей и возможностей подростков подчеркивают необходимость определения критериев и показателей готовности подростков к профессиональному самоопределению, выявление про-

блемного поля в отношении ситуации профессионального выбора каждого подростка. Это позволяет правильно организовать совместную деятельность подростков и их родителей, направленную на оказание им своевременной помощи в жизненно важный период профессионального выбора.

Анализ психолого-педагогической литературы и корреляционный анализ между результатами профессиональных установок подростка и типами детско-родительских отношений, который показал, что (авторитарный) отрицательный тип детско-родительских отношений положительно коррелирует с нерешительностью и зависимостью в профессиональных установках ($r = 0{,}516$, $r = 0{,}406$). Нерешительность в профессиональном выборе, оптимизм и высокая самооценка положительно коррелирует ($r = -0{,}22$), с нейтральным типом (попустительским) детско-родительских отношений. Оптимальный тип (демократический) частота и степень согласия между родителями и ребенком в различных жизненных ситуациях отрицательно коррелируют с зависимостью в профессиональном выборе ($r = -0{,}240$), и нерешительностью в профессиональных установках. Положительно данный тип детско-родительских отношений коррелирует с рационализмом в профессиональном самоопределении и оптимизмом ($r = -0{,}821$).

Таким образом, участие семьи, как социального и воспитательного института, подчеркивает двойственность профориентации – как проблемы общественной и педагогической. Где и возникает противоречие между растущей потребностью кадровой обеспеченностью в стране и профессиональным самоопределения подростков.

Комплексная программа по гармонизации детско-родительских отношений, как фактора готовности к профессиональному самоопределению подростка полноценно дополнит проект «О реализации регионального компонента внеурочной деятельности профориентационного минимума для учащихся 8–9 классов в рамках курса «Россия – мои горизонты»», так как в данный проект не включён компонент активного взаимодействия между родителями и детьми, как фактора оказывающего влияние на готовность профессионального самоопределения подростка.

Библиографический список

1. Богданова Е. Л. Психолого-педагогические условия, развитие и становление детских смыслов (сохраняющая педагогика в образовательном пространстве Сибири). Томск. : Том. гос. ун-т, 2002. 505 с.
2. Даутова О. Психолого-педагогические основы выбора профиля обучения: учебно-метод. Пособие. М. : Каро, 2006. 112 с.
3. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 19–26.
4. Климов Е. А. Общая типология ситуаций (казусов) и структура мыслительных задач, возникающих в практике работы профконсультанта // Молодой ученый. 2011. № 4. С. 5–25.

УДК 347.645.5

А. Е. Тютрина

Социальный педагог, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи; магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, likalaz94@gmail.com

A. E. Tyutrina

Social pedagogue Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance; master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, likalaz94@gmail.com

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СКЛОННОСТИ БУДУЩИХ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ К ЖЕСТОКОМУ ОБРАЩЕНИЮ С РЕБЕНКОМ

Представлены критерии, показатели и методы исследования склонности к жестокому обращению с ребенком у приемных родителей. Описан диагностический инструментарий и результаты изучения социальных характеристик семьи, воспитательных возможностей родителей, а также наличие факторов, провоцирующих жестокое обращение с ребенком.

Ключевые слова: насилие; замещающие семьи; приемные родители.

STUDYING THE LEVEL OF FUTURE FOSTER PARENTS' PROPENSITY TO CHILD ABUSE

The article presents criteria, indicators and methods for studying foster parents' propensity to child abuse.

Keywords: violence; substitute families; foster parents.

В современном мире стало появляться все больше детских домов и центров временного содержания несовершеннолетних, что связано с увеличением роста детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Это обусловлено такими факторами как асоциальный образ жизни законных представителей, лишение взрослых родительских прав по различным причинам, смерть родителей и отказ от воспитания собственных детей. Ребята, оставшись социальными сиротами, попадают в центры помощи детям, где происходит в большинстве случаев их дезадаптация [4]. Наилучший выход в данной ситуации – определение детей в замещающую семью.

К традиционным видам устройства ребенка в семью относятся опека, попечительство, усыновление, приемная и патронатная семья [1]. Взрослые в замещающих семьях – это законные представители, не являющиеся ребенку кровными родственниками.

Приемный родитель – это работа, которая требует определенных затрат: эмоциональных, временных и т. д. Данная работа не предусматривает отдельных выходных или отпусков, не оставляет времени для работы над собой и для отдыха [5]. Поэтому в замещающих семьях часто создаются условия для проявления жестокого обращения с детьми со стороны взрослых.

Жестокое обращение в семье очень часто встречается в современной действительности. В ст. 19 Конвенции о правах ребенка понятие «насилие»

включает «все формы физического и психологического насилия, отсутствие заботы и небрежного обращения, оскорбления или злоупотребления, грубого обращения или эксплуатации, включая сексуальное злоупотребление» [3].

Е. Н. Волкова считает, что насилие – это умышленное нанесение психического и физического вреда ребенку со стороны родителя. Оно разделяется на два вида. Первое – это прямое насилие, когда на ребенка воздействуют физическими способами, такими как избиение, толкание, хватание за разные части тела. Второе – это эмоциональное, психологическое давление со стороны взрослого, унижение собственного достоинства ребенка посредством унижения личности словами, взглядами, жестами [2].

С целью изучения в практике приемных семей склонности родителей к жестокому обращению с детьми мы провели эмпирическое исследование.

Для достижения цели нашего исследования мы использовали такие методы диагностики, как опрос, анкетирование, тестирование, интервьюирование.

Для получения достоверных данных нами была определена база исследования – Иркутская область, г. Иркутск, ГАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи». Работа проводилась в Школе приемных родителей с кандидатами в опекуны (попечители) и усыновители: всего 43 человека, из них 10 мужчин и 33 женщины в возрасте от 30 до 65 лет. Для проведения диагностики были определены критерии, показатели и методы исследования уровня склонности приемных родителей к жестокому обращению с ребенком (табл. 1).

Таблица 1

Критерии, показатели и методы исследования склонности к жестокому обращению с ребенком у приемных родителей

Критерии склонности приемных родителей к жестокому обращению с детьми	Показатели склонности приемных родителей к жестокому обращению с детьми	Методы изучения и диагностический инструментарий
Социальные характеристики семьи	– неполные семьи; – опекаемые семьи; – сектантские семьи; – семьи, где один или оба родителя являются инвалидами по какой-либо нозологической группе; – многодетные; – семьи с родителями, отбывавшими наказание в местах лишения свободы; – семьи-абьюзеры; – семьи, в которых воспитываются усыновленные дети; – риск социально-опасного положения – социально-бытовые условия	Интервьюирование. Стандартизированное интервью (В. Н. Ослон)
Воспитательные возможности родителей	– самооценка воспитательного потенциала семьи; – мотивация принятия ребенка в семью; – ожидания от приемного ребенка; – социальная установка по отношению к приемному ребенку	Опрос. Опросник мотивации приема (В. Н. Ослон) Интервьюирование. Стандартизированное интервью (В. Н. Ослон)

Окончание табл. 1

Критерии склонности приемных родителей к жестокому обращению с детьми	Показатели склонности приемных родителей к жестокому обращению с детьми	Методы изучения и диагностический инструментарий
Наличие факторов, провоцирующих жестокое обращение с ребенком	– проблемы психического здоровья родителей; – нервные расстройства родителей, вызванные употреблением психоактивных веществ; – внутренний локус контроля; -совладение; – семейные социальные связи; – настойчивость; – самоэффективность родителей; – интеллектуальные нарушения у родителей – ограниченные возможности здоровья или инвалидность ребенка; – гиперактивность ребенка (родители применяют физические наказания в качестве «успокоения» ребенка); – ребенок, от которого мать хотела избавиться еще до рождения, нежеланный (нелюбимый)	Тестирование. Тест жизнеспособности человека (А. В. Махнач) Интервьюирование. Стандартизированное интервью (В. Н. Ослон)

На основании результатов, полученных после проведения диагностических методик по каждому критерию, нами была составлена сводная таблица по изучению уровня склонности к жестокому обращению у будущих приемных родителей (табл. 2).

Таблица 2

Сводные результаты изучения уровня склонности к жестокому обращению с ребенком у будущих приемных родителей

Диагностические методики	Результаты по уровням		
	Высокий (в %)	Средний (в %)	Низкий (в %)
В. Н. Ослон «Стандартизированное интервью» *Блок 1.* Оценка стабильности семьи	30	45	25
В. Н. Ослон «Стандартизированное интервью» *Блок 2*. Оценка материально-экономической стабильности семьи	32	60	8
В. Н. Ослон «Стандартизированное интервью» *Блок 3*. Оценка адекватности ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью	16	64	20
В. Н. Ослон «Стандартизированное интервью» *Блок 4.* Оценка возможных рисков семьи, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение	8	56	36
В. Н. Ослон «Стандартизированное интервью» *Блок 5*. Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями	28	56	16
В. Н. Ослон «Опросник мотивации приема»	31	62	7
А. В. Махнач «Тест жизнеспособности человека»	25	64	11

Исходя из анализа результатов диагностических методик, мы высчитали среднеарифметический показатель уровня склонности к жестокому обращению с детьми у будущих приемных родителей, количественные результаты которого представлены на рисунке.

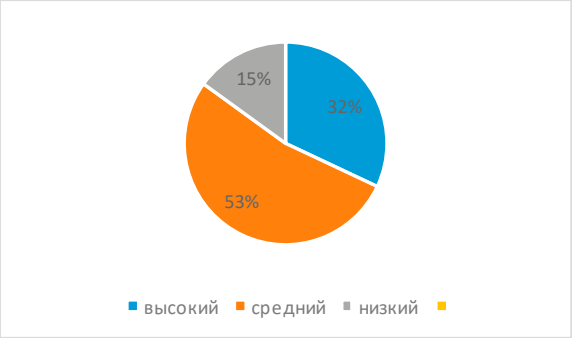


Рис. Обобщенные результаты изучения уровня склонности к жестокому обращению у приемных родителей

На основании полученных данных мы можем говорить о том, что у наибольшего числа кандидатов в приемные родители, а именно 53 % (23 чел.), был выявлен средний уровень склонности к жестокому обращению с ребенком в приемной семье.

В этих семьях не исключается возможность жестокого обращения с ребенком, такие риски в данной группе семей присутствуют. В связи с этим нашей целью является повышение компетентности родителей в воспитании приемных детей без насилия в семье, показать им как можно больше практических примеров как выходить из конфликтов с детьми, не применяя насилия. Данная категория приемных родителей готова этому учиться и прикладывать все усилия в получении новых знаний, умений и навыков в воспитании приемных детей.

Низкий уровень склонности к жестокому обращению с ребенком был выявлен у 15 % (6 чел.) кандидатов в приемные родители. Данный уровень свидетельствует о том, что в предстоящем будущем жизни и здоровью приемного ребенка в новой семье ничего не угрожает, взрослые достаточно хорошо погружены в психологию и педагогику и хорошо понимают, как взаимодействовать с приемным ребенком, готовы дать ему хорошее воспитание, любовь и заботу. Такие семьи против жестокого обращения в семье в любых его проявлениях.

Высокий уровень склонности к жестокому обращению с ребенком определен у 32 % (14 чел.) будущих приемных родителей. Такие взрослые стоят под угрозой неполучения сертификата о прохождении Школы приемных родителей, так как имеют склонность к жестокому обращению в семье.

Эти родители нуждаются в помощи квалифицированных специалистов-психологов для проработки своих детских травм, налаживания взаимосвязей между членами кровной семьи и гармонизации супружеских отношений. Им предстоит переступить через себя, раскрыть и побороть свои страхи совместно с психологами, иначе все свои непроработанные травмы они перенесут на приемных детей, что недопустимо при воспитании ребенка-сироты, так как несет за собой психические и физические травмы неустоявшейся детской личности.

В заключение отметим: результаты эмпирического исследования убедительно продемонстрировали необходимость разработки и внедрения специальной программы обучения будущих приемных родителей в Школе приемных родителей, направленной на профилактику жестокого обращения с ребенком, которая учитывала бы воспитательные возможности родителей, социальные характеристики семей, наличие факторов, провоцирующих жестокое обращение с ребенком.

Библиографический список

1. Галигузова Л. Н., Мещерякова Ю. Т., Царегородцева Л. М. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 17–25.
2. Волкова Е. Н. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения. СПб. : Книжный дом, 2011. 384 с.
3. Конвенция о правах ребенка от 20 ноября 1989 года // Международные акты о правах человека. Сборник документов. М. : Норма, 2000. С. 71–77.
4. Федосова И. В., Кибальник А. В. Обучение будущих приемных родителей как условие профилактики жестокого обращения с ребенком // Казанский педагогический журнал. 2022. № 1. С. 150–160.
5. Федосова И. В., Кибальник А. В., Андреева А. А. Возможности элективного курса для формирования готовности к семейной жизни у обучающихся колледжа, оставшихся без попечения родителей // International Journal of Medicine and Psychology = Международный журнал медицины и психологии. 2022. Т. 5, № 1. С. 118–123.

УДК 37.013.42

И. В. Федосова
заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент,Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Fedos-ir@yandex.ru

М. И. Богомолова
Студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, mari.mari.bogomolova@mail.ru

I. V. Fedosova
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, head of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Fedos-ir@yandex.ru

M. I. Bogomolova
Student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, mari. mari. bogomolova@mail.ru

ШКОЛЬНЫЙ ВАНДАЛИЗМ: ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Рассмотрены понятия «вандализм», «школьный вандализм», виды и формы вандального поведения среди несовершеннолетних; описаны мотивы, причины и последствия школьного вандализма. Особое внимание уделено социально-психологическим особенностям проявления вандализма в подростковом возрасте, когда данное личностное свойство достигает своего пика, выражаясь через стремление к самоутверждению, трудности в социализации, проблемы в общении со сверстниками. Также описаны возможные меры профилактики вандализма в школе среди подростков.

Ключевые слова: вандализм; школьный вандализм; подростковый вандализм; формы вандализма; девиантное поведение; самоутверждение; профилактика.

SCHOOL VANDALISM: CAUSES AND CONSEQUENCES

The article examines the concepts of vandalism, school vandalism, its types and forms among minors, as well as motives, causes and consequences of school vandalism. Special attention is paid to social and psychological features of vandalism manifestations. The focus is on adolescence, when vandalism is at its peak. The authors examined such aspects as the desire for self-affirmation, insufficient socialization, problems in communicating with peers. Possible measures to prevent vandalism at school among teenagers are also described.

Keywords: vandalism; school vandalism; teenage vandalism; forms of vandalism; deviant behavior; self-affirmation; prevention.

В настоящее время масштабы вандализма стали вызывать опасения: в крупных и малых городах стены зданий, ограждения, заборы и асфальтовые дороги, рекламные щиты – т. е. поверхности всех доступных объектов и постройки городской среды покрыты несанкционированными рисунками. Эта проблема также актуальна для учебных заведений, где стены и мебель часто подвергаются «разрисовке» со стороны обучающихся [4]. Согласно статистике МВД РФ, в 2022 г. в стране было зафиксировано 4163 акта вандализма. По данным ведомства, чаще всего к уголовной ответственности за вандализм привлекались россияне в возрасте от 18 до 24 лет [17].

Вандализм – это преднамеренное или злонамеренное разрушение или повреждение общественной или частной собственности. В. Даль определяет «вандализм» как «поступок грубый, противный просвещению, образованности» [5]. Люди, которые совершают акты вандализма, называются вандалами. Статья 214 Уголовного кодекса РФ рассматривает вандализм как деяние, посягающее на общественный порядок [18].

С. Коэн [19] выделяет шесть типов вандализма:

1. Вандализм как средство приобретения: основным мотивом разрушения является материальное приобретение.

2. Тактический вандализм: разрушение используется как средство для достижения других целей.

3. Идеологический вандализм: этот тип схож с предыдущим, но иногда представляет собой их комбинацию. Идеологический вандализм относится к случаям, когда вандал преследует социальные или политические цели.

4. Вандализм как месть: разрушения происходят в ответ на нападение или оскорбление. Этот тип характеризуется тем, что уничтожение имущества является запоздалой реакцией на действия другой стороны и совершается анонимно.

5. Вандализм как игра: этот тип вандализма часто встречается у детей и подростков.

6. Злонамеренный вандализм: это действия, мотивированные враждебностью, завистью, неприязнью к другим и удовольствием от причинения вреда.

По мнению И. В. Девятовской, первичная презентация вандальных настроений подростков происходит в школе, поскольку именно школа является основным пространством социализации школьников, пространством научения взаимодействию с внешним миром, и именно школа формирует средовые и психологические особенности, влияющие на поведенческие [6].

Аккумулируя мнение ряда исследователей (Х. К. Алиев, Л. С. Ватова, Е. М. Евменова, О. В. Гурова, А. В. Литвинов), можно сказать, что школьный вандализм – это разрушение, осквернение и иные виды порчи инфраструктуры окружающего человека пространства в школах. Сюда входит повреждение школьной территории, зданий, мебели, расходных материалов, транспортных средств и т. д. [1; 2; 4; 8; 9].

Пик подросткового вандализма приходится на возраст 11–13 лет, поэтому законодатель считает вандализм преступлением, за которое законодательством установлен сниженный возраст привлечения к уголовной ответственности. Если за большинство преступлений ответственность наступает с 16 лет, то за вандализм человек может быть привлечён с 14 лет. Если подростки ещё не достигли возраста уголовной ответственности, их законные представители могут быть привлечены к административной ответственности по части 1 статьи 5.35 КоАП РФ «Неисполнение или ненадлежащее исполнение родителями или другими законными представителями несовершенно-

летних обязанностей по содержанию, воспитанию, обучению, защите прав и интересов несовершеннолетних». Как правило, это влечет за собой предупреждение или наложение административного штрафа в размере от ста до пятисот рублей [18].

Исследователями (О. В. Гурова, И. В. Девятовская, А. В. Литвинов) выделяются разные формы школьного вандализма, наиболее распространенными среди них являются:

1) надписи в школьных учебниках – наиболее древний и распространенный способ школьного вандализма: усы, шляпы, рожки и многое другое;

2) графические надписи в туалетах;

3) графические надписи и рисунки на партах;

4) разрушение школьной мебели и другого оборудования;

5) повреждение школьного транспорта.

Многообразие форм вандализма можно объяснить различными подходами к его пониманию. Они варьируются от рассмотрения вандализма как способа коммуникации индивида или группы с обществом с целью выразить протест или несогласие с чем-то в общественной жизни до понимания вандализма как формы девиантного поведения.

В качестве психологических детерминант вандализма и причин его проявления Л. Е. Делейчук и З. А. Фардзинова [7] выделяют эмоциональную неустойчивость, потребность в агрессивном выражении протеста, межличностную неустойчивость, обвинительные тенденции, эгоизм, доминирование значимости негативных событий над позитивными, низкую самооценку, использование физической силы для самовыражения, отмечается отсутствие сформированных позиций и эмоциональная напряженность.

По мнению ученых, в основе вандализма лежит потребность подростков в самоутверждении, которая определяется как стремление к реализации своего «Эго», своей силы «Я» и является наиболее существенной потребностью одаренных и амбициозных людей в их профессиональном и личностном развитии. Это свойственно каждой личности, хотя, активно стремясь к самоутверждению, подростки еще не овладели всем арсеналом средств и методов конструктивного самоутверждения и могут неосознанно допускать негативное поведение [3; 15; 16].

Для некоторых детей вандализм может быть выходом личного разочарования или способом привлечь внимание. Школьная среда иногда может усугублять эти чувства, приводя к деструктивным действиям. Крайне важно выявить и решить эти основные психологические проблемы, чтобы предотвратить дальнейшие инциденты [14; 15; 16].

Вандализм также может быть вызван желанием отомстить. Разрушения происходят как реакция на нападение или оскорбление. Такая форма мести привлекательна, приносит эмоциональное удовлетворение и позволяет избежать личного конфликта. Чаще всего она вызвана отвращением к другим людям и желанием уничтожить то, что представляет для них ценность.

Соглашаясь с рядом авторов, отметим, что социальные факторы играют значительную роль в распространении вандализма. Подростки могут чувствовать себя вынужденными совершать деструктивные действия из-за давления со стороны сверстников или в качестве средства установления доминирования в социальных группах. Давление со стороны сверстников может быть причиной, которая подталкивает учащихся к деструктивному поведению. Учащиеся, которые хотят соответствовать своим сверстникам или быть принятыми ими, могут поддаться давлению и заняться вандализмом, даже если это противоречит их собственным ценностям [1; 9; 14].

Целью разрушения может быть познание. Например, дети разрушают вещи из любопытства, чтобы понять, как устроена система. Это касается не только материальных объектов, но и общественных отношений. Разрушение помогает определить границы дозволенного, оценить силу общественных норм и авторитета взрослых.

Таким образом, делаем вывод, что подростки с вандальными настроениями имеют социальные и психологические проблемы и действуют деструктивно. Для проверки данного предположения нами было проведено диагностическое исследование, цель которого – выявить учащихся, имеющих склонность к школьному вандализму. Работа проводилась на базе МБОУ «Баяндаевская СОШ» с. Баяндай, Баяндаевского района, Иркутской области. В экспериментальную работу были включены учащиеся 7 «А», 7 «Б» классов в количестве 30 человек.

Кратко представим методы и методики, используемые в данном исследовании, а также полученные результаты:

1. Авторская анкета «Вандализм и его проявления». В первую очередь определялся уровень знаний детей о вандализме и о тех, кто его совершает.

Анализ данных показал, что 8 (27 %) учащихся не понимают в полной мере, какие именно наказания предусмотрены за совершение вандализма. При этом подростки выделяли в качестве формы наказания в основном оплату ущерба, исключение из школы, разговор с родителями, постановку на учет, а также уголовную ответственность.

2. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. И. Ильин, П. А. Ковалев).

В результате обработки данных получены сведения о преобладающем низком уровне агрессивности и конфликтности у семиклассников. Вместе с тем, повышенный уровень общей агрессивности отмечен у 4 (13 %) подростков. Уровень позитивной агрессивности повышен также у 4 (31 %) школьников. Уровень негативной агрессивности повышен у 3 (10 %) подростков.

Надо отметить, что позитивная агрессивность – это поведение, которое помогает человеку достичь желаемой цели, но при этом может вызывать небольшое неудобство у других. К таким качествам относятся напористость, настойчивость и непреклонность. Они помогают человеку достигать своих

целей, но не всегда являются необходимыми. В этом случае повышенный уровень не должен создавать каких-либо трудностей подростку.

Негативная агрессивность – это поведение, которое вызывает дискомфорт у окружающих людей. Она проявляется в мстительности и нетерпимости к чужому мнению. В данном случае следует проводить дополнительную работу с теми подростками, у которых отмечен повышенный уровень.

Высокий уровень конфликтности зафиксирован у 1 (3 %) школьника, в то время как повышенная конфликтность отмечена у 9 (30 %) опрошенных.

3. Тест школьной тревожности Б. Филлипса. Был выделен только низкий уровень общей тревожности. Можно сделать вывод о том, что подростки не испытывают неприятных эмоций от составляющих школьной жизни и чувствуют себя вполне комфортно. Также был проведен анализ уровня стресса у подростков, который показал наличие повышенного уровня социального стресса у 12 (40 %) респондентов, а также указал на тот факт, что у семиклассников уровень переживания социального стресса выше, чем способность сопротивляться ему. Для части школьников – 8 (27 %) свойственно наличие повышенного уровня переживания страха самовыражения и страха не соответствовать ожиданиям окружающих.

Результаты, полученные в ходе проведения диагностики, выявили признаки деструктивного поведения у некоторых подростков, у которых отмечен повышенный уровень конфликтности и агрессивности, неумение противостоять социальному стрессу. Также не у всех школьников сформированы представления о вандализме. Данные признаки указывают на необходимость организации профилактической работы, направленной на предупреждение девиантного поведения подростков, в частности, вандализма как формы его проявления.

Для предотвращения более серьезных преступлений важно на ранней стадии выявлять мотивы и причины школьного вандализма и пытаться устранить факторы, вызывающие деструктивное поведение. Таким образом, для недопущения проблем школьного вандализма необходимо оперативно проводить профилактические мероприятия.

Подростки должны понимать границы дозволенного и четко различать способы решения значимых для них проблем. К формам профилактики девиантного поведения относятся психологические тренинги, воспитательные беседы, лекции, мастер-классы, практикумы [17].

В целом профилактика вандализма в общеобразовательных учреждениях должна осуществляться в нескольких направлениях:

1. Информационное обеспечение. Оно включает в себя лекции, распространение информационных брошюр, просмотр видео и телефильмов. Задача данного направления – воздействие на познавательные процессы личности с целью повышения ее способности к принятию конструктивных решений.

2. Активное социально-психологическое обучение социально значимым навыкам. Оно проводится в форме групповых тренингов. Возможные виды тренинга:

- тренинг сопротивления – устойчивости к негативным социальным влияниям. В ходе тренинга изменяется отношение к девиантному поведению, развивается умение сказать «нет» в условиях давления со стороны сверстников;
- тренинг ассертивности или эмоциональных ценностей. В его основе лежит идея о том, что девиантное поведение напрямую связано с эмоциональными нарушениями. Для профилактики этой проблемы подростков учат распознавать свои эмоции, выражать их в приемлемой форме и продуктивно справляться со стрессом;
- тренинг формирования жизненных навыков. Жизненные навыки – это важнейшие социальные навыки личности. Главным образом, это умение общаться, поддерживать дружеские отношения и конструктивно разрешать конфликты. Они также включают в себя умение брать на себя ответственность, отстаивать свою позицию и интересы. Этот тренинг является одним из наиболее перспективных в работе с подростками.

3. Активизация личностных ресурсов. Активные занятия подростками спортом, творческое самовыражение, участие в группах общения и личностного роста активизируют личностные ресурсы, гарантируют социальную активность личности, сохранение психологического здоровья и устойчивость к негативным внешним воздействиям [10; 17].

Таким образом, подведем итог: психологический портрет подростка с высокой готовностью совершить вандализм характеризуется прежде всего асоциальной стратегией преодоления стресса, которая проявляется в агрессивном поведении и враждебности. Это означает, что такой ученик испытывает недоброжелательное отношение к окружающим и готов причинить им вред. Социально-педагогическая и социально-психологическая профилактическая работа должна быть сосредоточена на формировании уважительного отношения к результатам человеческого труда и развитии творчества, а также на организации досуга учеников и вовлечении их в полезную активность, социально-значимую деятельность; устранение конфликтов со сверстниками, родителями и учителями.

Библиографический список

1. Алиев Х. К. Вандализм среди несовершеннолетних // Современное право. 2011. № 10. С. 148–151.
2. Ватова Л. С. Социально-психологические основания молодежного вандализма и его профилактика. М. : Инфра-М, 2007. 222 с.
3. Воробьева И. В. Подростковый вандализм: Мотивы и возможные личностные детерминанты // Вестник Тюменского государственного университета. 2012. № 9. С. 208–213.
4. Гурова О. В. Школьный графический вандализм как реакция на депривацию субъектных настроений учащихся // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. Т. 10, № 1. С. 150–154.

5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. 3-е изд., испр. и знач. доп. / под ред. И. А. Бодуэна-де-Куртенэ. Т. 1–4. СПб; М. : Изд-во М. О. Вольф,1903–1911. URL: https://gufo.me/dict/dal/%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D0%BB (дата обращения: 11.02.2024)
6. Девятовская И. В. Школьный вандализм: анализ опыта России и Германии // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. С. 178–182.
7. Делейчук Л. Э., Фардзинова З. А. Вандализм как форма асоциального поведения молодёжи // Политика, государство и право. 2015. № 6. URL: https://politika.snauka.ru/2015/06/3167 (дата обращения: 14.05.2024).
8. Евменова Е. М. Вандализм: этиология, направление исследования и профилактики // Проблемы совершенствования расследования и профилактики преступлений на современном этапе. Уфа, 1990. С. 157–158.
9. Литвинов А. В. Детское лицо вандализма // Социальная педагогика. 2012. № 3. С. 85–95.
10. Мамедова А. М. Особенности девиантной социализации несовершеннолетних // Молодой ученый. 2016. № 9. 4. С. 40–42.
11. Федосова И. В. Характеристики здоровьесберегающей среды образовательной организации как передовой образовательной практики // Межведомственный подход к сопровождению личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: теория и лучшие практики : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск, 30 окт. 2020 г. Иркутск : Иркут, 2020. С. 296–307.
12. Федосова И. В., Кибальник А. В., Апраксина В. С. Влияние ценностных ориентаций на формирование жизненной перспективы старшеклассников. Иркутск : Аспринт, 2022. 132 с.
13. Федосова И. В., Кибальник А. В. Психолого-педагогические особенности младших подростков, склонных к аддиктивному поведению // Казанский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 87–93.
14. Фролов М. Н. Психолого-педагогическая профилактика правонарушений среди подростков в условиях средней общеобразовательной школы // Молодой ученый. 2013. № 6. С. 738–740.
15. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология. М. : Юрайт, 2024. 457 с.
16. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: детская и педагогическая психология. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
17. Правила профилактики правонарушений // Журнал министерства внутренних дел Российской Федерации: электрон. журн. 2023. URL: https://xn--b1aew.xn--p1ai/journal_list/magazine/item/35838473 (дата обращения: 10.07.2024).
18. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 12.06.2024) (с изм. и доп., вступ. в силу с 06.07.2024) // Собрание законодательства РФ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/fd969cc22a68d513db2c83a94d6ad355a95dbec7/ (дата обращения: 11.07.2024).
19. Cohen S. Property destruction: motives and meanings // Vandalism / ed. by Colin Ward. N.Y. : Van Nostrand Reinhold company, 1973. P. 34, 42–51.



НАПРАВЛЕНИЕ

ИСТОРИЧЕСКАЯ НАУКА В СВЕТЕ ТРЕНДОВ XXI В.: ИСТОРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ И ПРАКТИКИ

УДК 372.893

А. С. Дикун

Доцент кафедры истории и методики, кандидат исторических наук, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, dikunas@gmail.com

К. И. Зиновьев

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, zin.kir@inbox.ru

A. S. Dikun

Associate Professor of the Department of History and Methodology, Candidate of Historical Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, dikunas@gmail.com

K. I. Zinovyev

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, zin.kir@inbox.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ДРЕВНЕГО МИРА В ШКОЛЕ

В статье рассказывается об использовании современных технологий в учебном процессе в школе. Проведение уроков с применением технических средств способствует повышению интереса учеников к предмету и более эффективному усвоению знаний, формированию метапредметных компетенций. Сегодня в ряду эффективных технологий оказываются дополненная и виртуальная реальность (AR и VR). Расширенная реальность, известная как AR (англ. augmented reality), представляет собой значительный прорыв как в методах представления учебного материала, так и в усвоении информации. AR позволяет обогащать окружающий мир современными технологиями, создавая уникальный интерактивный опыт, при этом интегрируя предметы в реальное окружение учащегося. Виртуальная реальность, или VR (англ. virtual reality), представляет собой искусственное пространство, созданное с помощью технических и программных средств, где пользователь испытывает иллюзию присутствия в виртуальном мире и взаимодействует со всеми объектами этого мира с помощью чувств. Образование в XXI в. претерпевает значительную трансформацию благодаря стремительному внедрению технологий виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности. Эти инновационные инструменты позволяют преодолеть традиционные ограничения и вовлечь учащихся в увлекательный и эффективный процесс обучения.

Ключевые слова: история древнего мира; технические средства.

MODERN TECHNOLOGIES AS A RESOURCE FOR STUDYING THE HISTORY OF THE ANCIENT WORLD AT SCHOOL

The article describes the use of modern technologies in the educational process at school. Conducting lessons using technical means helps to increase students' interest in the subject and the effectency of learning, as well as the formation of meta-subject competences. Today, augmented and virtual reality (AR and VR) are among the most effective technologies. Augmented reality, known as AR, represents a significant breakthrough both in the methods of presenting educational material and in the effectency of learning. AR allows to enrich the surrounding world with modern technologies, creating a unique interactive experience, while integrating subjects into the real environment of students. Virtual reality, or VR, is an artificial space created with the help of technical and software tools, where users experience the illusion of being in the virtual world and interacts with all objects of this world with the help of senses. Education in the 21st century is undergoing a significant transformation due to the rapid introduction of virtual (VR) and augmented (AR) reality technologies. These innovative tools make it possible to overcome traditional limitations and involve students in an exciting and effective learning process.

Keywords: the history of the ancient world; technical means.

В XXI в. вряд ли удастся увлечь учащихся статичными рисунками, устаревшими фильмами или быстро теряющей актуальность литературой. Поэтому в образовании набирают популярность устройства с поддержкой VR и AR.

Практически каждый аспект истории древнего мира может быть изучен и с помощью современных ресурсов и информационных технологий. Музейные экспонаты и информационные технологии становятся все более популярными для изучения истории древнего мира. Традиционные методики изучения музейных экспонатов имеют свои ограничения. Поскольку не всегда возможно посетить музей и увидеть все экспонаты лично, на помощь приходят информационные технологии.

Такими технологиями являются дополненная и виртуальная реальность (AR и VR). Расширенная реальность, известная как AR (англ. augmented reality), представляет собой значительный прорыв как в методах представления учебного материала, так и в усвоении информации. AR позволяет обогащать окружающий мир современными технологиями, создавая уникальный интерактивный опыт, при этом интегрируя экспонаты в реальное окружение учащегося.

Виртуальная реальность, или VR (англ. virtual reality), представляет собой искусственное пространство, созданное с помощью технических и программных средств, где пользователь испытывает иллюзию присутствия в виртуальном мире и взаимодействует со всеми объектами этого мира с помощью своих чувств: тактильных, зрительных, слуховых, а также иногда обоняния и ощущения равновесия, положения в пространстве, ускорения и веса. Она создаёт на основе экспоната отдельный мир, в который можно зайти, осмотреться, лучше понять и почувствовать эпоху, которая окружает тебя в этом пространстве.

Образование в XXI в. претерпевает значительную трансформацию благодаря стремительному внедрению технологий виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности. Эти инновационные инструменты позволяют преодолеть традиционные ограничения и вовлечь учащихся в увлекательный и эффективный процесс обучения.

Психологи утверждают, что наиболее благоприятный период для усвоения знаний приходится на детство и юношество. Однако такие факторы, как отсутствие мотивации, рассеянность внимания и трудности с концентрацией, могут препятствовать эффективному обучению в любом возрасте. Современная система образования сталкивается с конкуренцией со стороны развлекательной индустрии и нуждается в новых механизмах восприятия, чтобы вовлечь учащихся в учебный процесс. VR и AR предоставляют мощные механизмы восприятия, которые активируют отделы мозга, связанные с воображением, памятью и пространственным мышлением [1].

Технологии виртуальной и дополненной реальности имеют ряд неоспоримых преимуществ для образовательной сферы. Технология VR поз-

воляет создавать захватывающие обучающие среды, погружая учащихся в исторические события и позволяя посетить места, ставшие свидетелями ключевых моментов прошлого.

Школьники могут выходить за рамки учебников и исследовать отдаленные уголки мира, не покидая стен класса. Например, ученики могут отправиться на виртуальную экскурсию в древние египетские пирамиды, изучить их архитектуру и историю. AR и VR позволяют учащимся погрузиться в языковую среду и изучать новые культуры.

AR и VR технологии позволяют адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям каждого ученика. Учащиеся могут выбирать свой темп обучения, выполнять задания в удобное время и получать персонализированную обратную связь [2]. Визуализация сложных понятий через VR и AR делает их более понятными и доступными для учащихся.

Интерактивные и увлекательные возможности VR и AR пробуждают интерес учащихся и повышают их мотивацию к обучению. Задача учителей заключается в том, чтобы использовать эти технологии для создания увлекательных и познавательных учебных материалов.

VR и AR создают виртуальные пространства, где учащиеся могут исследовать объекты и взаимодействовать с ними в трёх измерениях, способствуют развитию таких востребованных навыков, как креативное мышление, решение проблем и сотрудничество. Создание виртуальных галерей и студий развивают творчество и пространственное мышление.

Платформы VR и AR предоставляют доступ к глобальным ресурсам, таким как виртуальные музеи и выставки. Это позволяет учащимся знакомиться с мировыми шедеврами искусства и культурным наследием, независимо от их физического местоположения.

Например, на уроке по теме «В гаванях афинского порта Пирей» ученикам раздаются VR-очки и джойстики уже с включённой программой «Acropolis interactive VR 3D». Перед тем как ученики наденут очки, учитель озвучивает задание (Ответить на вопрос. В Афины возилось много товаров. А что вывозили из Афин?). Ученики с помощью VR-очков могут погулять по порту Пирей и посмотреть, чем торговали греки там.

Надев очки, ученики увидят перед собой порт Пирей. В это время учитель ходит вдоль рядов со специально заготовленными склянками с запахами – «Хлеб», «Рыба», «Виноград», «Кожа», «Олива», «Океанский бриз». Данные запахи должны погрузить учеников в атмосферу порта и выстроить у них ассоциативный ряд.

После просмотра ученики снимают VR-очки и записывают в тетрадь всё, что увидели на виртуальных прилавках.

Несмотря на все преимущества, внедрение VR и AR в образовании должно сопровождаться продуманным подходом и участием квалифицированных педагогов. Роль педагога заключается в интеграции VR и AR в учебный процесс, разработке учебных материалов и методик, эффективно ис-

пользующих возможности VR и AR. Необходимо обеспечивать техническую и педагогическую поддержку учащихся в процессе работы с новыми технологиями. Эффективное использование VR и AR требует регулярной оценки успеваемости и внесения корректировок в учебный процесс.

В то время как VR и AR предлагают значительный потенциал для трансформации образования, важно критически оценивать их использование. Необходимо учитывать ряд факторов. Стоимость и доступность: технологии VR и AR могут быть дорогостоящими и не всегда доступны всем учащимся; проблемы со здоровьем: длительное использование устройств VR и AR может вызвать тошноту, головокружение и другие проблемы со здоровьем; этическая ответственность: необходимо учитывать этические аспекты использования VR и AR в образовании, включая вопросы конфиденциальности, равенства и ответственности за содержание виртуальных сред.

Стоит отметить, что VR и AR-технологии обладают огромным потенциалом для революционизирования образования. Они предоставляют беспрецедентные возможности для создания увлекательных и эффективных учебных программ. Внедрение VR и AR в образовании предлагает захватывающие перспективы для вовлечения учащихся, улучшения понимания и развития ценных навыков. По мере совершенствования этих технологий и дальнейшего снижения их стоимости, они будут играть все более важную роль в предоставлении учащимся доступа к качественному и увлекательному образованию.

Подводя итог вышесказанного, важно отметить, что изучение истории через современные информационные технологии позволяет нам не только получить знания о древних цивилизациях, но и лучше понять развитие человеческой психики и ее влияние на исторические процессы.

Информационные технологии предоставляют нам возможность изучать исторические факты, исследования и теории о древних цивилизациях, позволяют смоделировать исторические события, воссоздать архитектуру и исследовать социальные и культурные аспекты древних обществ.

Это открывает новые возможности для понимания исторических процессов и их влияния на сознание современного человека. Таким образом, использование указанных технологий – эффективный способ изучения истории древнего мира в современной школе.

Библиографический список

1. Малова Ю. А. Оценка возможностей использования иммерсивных 3D-технологий в образовании // Инновационные научные исследования. 2021. № 3. С. 23–33.
2. Иванько А. Ф. Дополненная и виртуальная реальность в образовании // Молодой ученый. 2018. № 4. С. 11–17.

УДК 376:061(470-321.9)

А. А. Завьялова

Преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, г. Симферополь, stasja483@mail.ru

A. A. Zavyalova

Lecturer of the Department of Special (Defectological) Education, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol, stasja483@mail.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, ОКАЗЫВАЮЩИХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПОДДЕРЖКУ ДЕТЯМ С ОВЗ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ В СОВЕТСКИЙ И УКРАИНСКИЙ ПЕРИОД

Статья посвящена анализу направлений деятельности общественных организаций в социально-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ в Крыму в период со второй половины XX в. по начало XXI века. Проведен анализ научной литературы, архивных документов, описана деятельность общественных организаций УТОС, УТОГ, ВФ «Возрождение», КОРДИ «Подари надежду. Отмечены особенности деятельности общественных организаций в социально-педагогическом сопровождения детей с ОВЗ в Крыму.

Ключевые слова: общественные организации; социально-педагогическое сопровождение; инклюзивное образование; социализация; дети с ОВЗ.

ACTIVITIES OF PUBLIC ORGANIZATIONS PROVIDING SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE REPUBLIC OF CRIMEA DURING THE SOVIET AND UKRAINIAN PERIOD

The article is devoted to the analysis of the activities of public organizations in social and pedagogical support of children with disabilities in Crimea during the period from the second half of the XX century to the beginning of the XXI century. The author gives an analysis of scientific literature and archival documents and describes the activity of public organizations, including the Ukranian Blind People Society, Ukranian Deaf and Dumb People Society, the Revival International Fund, and the Crimean Society of Parents of Disabled Children “Give Hope”. The author also highlights the specifics of the activity of public organizations in social and pedagogical support of children with disabilities in Crimea.

Keywords: public organizations; social and pedagogical support; inclusive education; socialization; children with disabilities.

На современном этапе развития системы образования и общества в целом все шире внедряется инклюзивное направление в образовании и социальной жизни общества. Появляются инклюзивные центры развития, дошкольные учреждения, инклюзивные школы, высшие учебные заведения, реализующие программы инклюзивного образования, а также общественные организации, личные блоги и фонды поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья, а также, непосредственно, родительские объединения таких детей и взрослых.

В Республике Крым на сегодняшний день существует также не мало общественных организаций и фондов помощи и поддержки родителей детей

и взрослых с ограниченными возможностями здоровья. Большая часть из них возникли начиная с 2014 г., когда Крым вошел в состав Российской Федерации. Изначально, на полуострове начали появлятся республиканские отделения всероссийских организаций, ранее существовавших и существующих в России. Позже начали возникать общественные организации, созданные по инициативе родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и организации, которые получили гранты на реализацию своих проектов в данном направлении. Что происходило до воссоединения Крыма с Россией в данном направлении изучено недостаточно. Однако является исторически важным изучить вопрос развития и особенностей функционирования общественных организаций родителей детей и людей с ограниченными возможностями здоровья в Крыму, так как, на наш взгляд, они сыграли немаловажную роль в становлении и развитии инклюзивного образования в Республике Крым сегодня.

Таким образом, обозначив проблему, целью данного исследования является изучение роли общественных организаций в социально-педагогическом сопровождении детей с проблемами здоровья, начиная со второй половины XX в. и заканчивая вступлением Крыма в состав Российской Федерации (период до 2014 г.).

Проблему социально-педагогического сопровождения детей с проблемами здоровья в Крыму рассматривали в своих трудах А. С. Аблятипов, В. Э. Болдырева, А. Р. Ибрагимова, Ф. Р. Хайбуллаева. Роль общественных организаций в становлении инклюзивного образования в Крыму (украинский период) рассмотрена в труде Е. П. Тен.

Анализ научной, периодической литературы по проблеме исследования, работа с архивными документами.

Нами проанализирован период начиная со второй половины XX в., т. е. период, когда Крым стал частью УССР, т. е. советский период, а также период, когда Крым входил в состав Украины (начиная с 1991 г. по начало 2014 г.). 25 мая 1977 г. был создан Крымский областной совет первичных организаций общества слепых Украинского общества слепых (далее УТОС), на тот момент в Крыму существовало 17 первичных организаций УТОС и создание совета, как отмечается в Протоколе первой учредительной конференции областного совета, сыграет большую роль в их обьединении, обмене опытом и в решении воспитательных задач, бытовых вопросов и культурно-массовой работе [5].

Как отмечается в архивных записях данной организации задачами созданного совета, в частности, было повышение общеобразовательного и культурного уровня членов общества. Особое внимание в данном направлении отводилось именно молодежи. Оказывалась помощь первичным организациям в проведении лекций, докладов, бесед, тематических вечеров. В отчете Алуштинской территориальной первичной организации УТОС за 1977 г. одним из своих социалистических обязательств они отмечают «про-

явление внимания и заботы о членах общества слепых, заботится об улучшении их жилищно-бытовых условий». Так же организовывалась широкая подписка на периодические издания такие как «Призыв», «Заклык», «Школяр» [7].

Евпаторийская территориальная первичная организация УТОС в совем отчете того же года ставит задачу оформления доски лучших учащихся детей по окончании учебного года, а также их поощрение за это [5]. Организовывалось обучение в заочной средней школе (с охватом в 20 инвалидов по зрению), проводились шахматные и шашечные кружки.

Крымский областной совет УТОС отслеживал, контролировал и принимал участие в образовании членов общества. Так, в отчете были приведены данные,что в общеобразовательных школах обучается 60 человек по Крыму [6]. В архиве сохранились сведения о данной организации лишь в советский период (3 года), более сведений о данной организации пока не найдено.

Вторая общественная организация, деятельность которой хотелось бы обозначить в истории Крыма, это Украинское общество глухонемых (сокращенно УТОГ), ранее называвшаяся Всероссийским обществом глухонемых, которое берет свое начало с 1927 г. Начиная с 19.02.1954 по 08.09.1964 именуемая в нашей республике как Крымский областной отдел Украинского / Республиканского / Общества глухонемых / УТОГ, а с 09.09.1964 по 1991 г. Крымский областной отдел Украинского / Республиканского / Общества глухих / УТОГ. Данная организация, в обозначенные исторические границы времени, выполняла следующие функции: содействие членам общества в получении ими среднего и высшего образования; организация трудового устройства членов общества; культурно-просветительская работа среди членов общества; производственное обучение, а также повышение квалификации членов общества.

В научном труде А. С. Аблятипова указывается, что в 1972 г. за счет средств организации УТОГ и арендаторов из Мурманска построено здание учебного корпуса Феодосийской специальной школы-интерната. А также в архивных документах данной организации существует информация о том, что она способствовала открытию в Симферополе школы-интерната для глухих [1].

Так же есть сведения, что данной организацией для нужд молодых членов общества арендовались классы при общеобразовательной школе Симферополя в вечернее время, с целью проведения занятий вечерней школы для глухих.

Крымское областное отделение УТОГ неоднократно обращалось к центральному отделению организации с просьбой финансовой поддержки, выступали с предложением о строительстве нового УПК и общежития, выражало мысли о необходимости обеспеченья на предприятиях опытными инструкторами-переводчиками.

Проводились смотры художественной самодеятельности как важный вид воспитания глухонемых.

Таким образом, на основе найденной информации, можем заключить,что организация УТОС и УТОГ в отмеченный выше период времени принимала активное участие в организации образования и воспитания своих подопечных, обеспеченьи, по мере возможностей, их в социальном направлении.

В период с 1995 по 2003 г. вышеуказанная организация переименована в Крымскую автономно-республиканскую организацию украинского общества глухих (УТОГ) [2].

В этот период основными задачами данной организации были: выявление и учет лиц с нарушением слуха, речи и привлечение их в число членов общества; оказание членам общества УТОГ практической помощи по вопросам социально-бытовой и трудовой реабилитации; организация производственного и профессионального обучения глухих и помощи им в повышении своей квалификации; трудоустройство глухих на работу на предприятиях, организациях и учреждениях УТОГ; проведение работы по удовлетворению культурно-просветительных и духовных интересов глухих; обеспеченье правовой и социальной защищенности глухих [2].

Конец 90-х гг. XX столетия, как отмечает А. С. Аблятипов, характеризуется расширением прав детей с ограниченными прихофизическими возможностями. В 1998 г. в штатном расписании организации появляется переводчик-дактиолог [4].

С 2010 г. значительно расширилась данная организация, в связи появлением, помимо территориальных организаций, первичных организаций. Только в Симферополе было 7 первичных организаций, имеющих название «Дивись на мене, як на рівного» (перевод с укр. «Смотри на меня как на равного»). Такое название именно в этот период появилось не случайно. Данный период в Крыму характеризуется развитием идеи об инклюзивном образовании, необходимости создания доступной среды и т. д. 31.12.2014 КАРО УТОГ прекратило свою деятельность [3].

Деятельность Международного фонда «Возрождение» Института Открытого Общества (1990) направлена на финансовое и организационное содействие становлению открытого демократического общества в Крыму средствами поддержки значимых для его развития общественных инициатив.

В рамках деятельности Фонда в Крыму была инициирована программа «Крок за кроком» (1996–1999), которая была направлена на внедрение демократических практик в систему дошкольного образования, включение детей с особыми потребностями и детей национальных меньшинств в общеобразовательные школы [11; 12].

Весомый вклад в исследуемый процесс внесли общественные организации (общественная организация ERA (Европейская исследовательская ассоциация), Ассоциация родителей «особенных детей» (Центр раннего развития для детей с синдромом Дауна). Именно при поддержке существующих в

регионе фондов и организаций осуществляется внедрение программ и проектов инклюзивного образования.

С 2001–2007 гг. по инициативе Фонда «Крок за кроком» было направлено на внедрение интегрированного обучения, в рамках которого дети с проблемами здоровья получают образование в общеобразовательных школах, но в отличие от инклюзивного образования, дополнительные условия для обучения таких детей не создаются. В рамках программы Фонда «Крок за кроком» были реализованы проекты «Реализация прав человека через равный доступ к качественному образованию» (2001–2002), «Изменим мир для детей с особыми потребностями – шаги к партнерству» (2002), «Адвокатство родителей – отстаивание права на инклюзивное образование для детей с особыми потребностями» (2003), «Развитие модельных центров инклюзивного образования для детей с особыми потребностями» (2005–2007), «Внедрение инклюзивного образования в Украине» (2007), «Инклюзивное образование для детей с особыми образовательными потребностями в Украине» (2007–2013) [9; 11].

Е. Королева в газете «Крымское время» отмечает все большую распространенность в автономии родительского движения. Происходит переход от робких индивидуальных попыток родителей отстаивать права своих детей на образование в условиях инклюзии до создания общественных родительских организаций.

В декабре 2009 г. Украина ратифицировала Конвенцию ООН о правах людей с инвалидностью. 6 марта 2010 она официально вступила в силу в Украине. В декабре в Симферополе состоялся круглый стол на тему «Роль общественных организаций в продвижении инклюзии в Крыму». Сергей Трифанов выступил с сообщением о том, что в настоящее время они пытаются создавать специальные классы в общеобразовательных школах. К примеру, такой уже создан в одной из школ Феодосии. Но отмечает, что в Феодосийской школе специальный класс появился исключительно благодаря настойчивости родителей, которые 2 года добивались этого. Было отмечено в заключении, что без активности родителей проблема внедрения инклюзивного образования в Крыму не решится [10].

С 2010 г. в Евпатории появляется Региональная общественная организация «Крымское общество родителей детей-инвалидов “Подари надежду”». Целью создания и работы данной организации стало объединение усилий родителей и общественности для создания детям с физическими и интеллектуальными особенностями, равные с другими гражданами возможности для полноценного участия во всех сферах жизни общества. Члены данной организации ставят перед собой задачи разработки и внедрения программ, направленных на социализацию, а также формирования общественного мнения в вопросах равных возможностей людей с ограничениями, развитие партнерских взаимоотношений с организациями.

В рамках деятельности организации проводятся благотворительные акции, тематические утренники, занятия с психологом. Организации в 2012 г. было выделено помещение из двух комнат и актового зала. Данная организация существует и сегодня, активно развивая социально-педагогическое направление развития детей с проблемами здоровья [8].

Подводя итог о роли общественных организаций в период нахождения Крыма в составе Украины важно отметить, что они играли, на наш взгляд, ведущую роль в образовании и социальном сопровождении, в частности, детей с проблемами здоровья, благодаря деятельности общественных организаций инвалидов, общественных организаций родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, а также деятельности и проектам фондов различных уровней (всемирных, всеукраинских, региональных) произошли качественные изменения в социально-педагогическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья, расширились сферы, направления педагогической деятельности.

Таким образом, проанализировав деятельность существовавших общественных организаций инвалидов и родителей детей с проблемами здоровья, а также деятельности общественных фондов в Крыму в период со второй половины XX в. по начало XXI в., можно сделать вывод о роли данных организаций в социально-педагогическом сопровождении детей с проблемами здоровья, в частности. Условно, в соответствии с историческими рамками, можно говорить о деятельности общественных организаций в советский период и в украинский период. В советский период, на основе анализа архивных документов, можно сделать вывод, что в отношении детей с проблемами здоровья, а именно детей слепых и глухих в Крыму дествовали две крупные организации: УТОС и УТОГ. Данные организации осуществляли образовательные, воспитательные, просветительские, спортивные мероприятия; финансировали и содействовали организации специального образования детей в условиях школ-интернатов, а также на базе общеобразовательных школ (вечерних, преимущественно). Поощряли, в частных случаях, детей за успехи в учебе.

В период нахождения Крыма в составе Украины начиная 1991 г. вышеуказанная организация (УТОГ) сохраняет преимущественно свою позицию и направления деятельности. Стремительно начинают свою деятельность в Крыму международные фонды и организации (Международный фонд «Возрождение», Европейская исследовательская ассоциация), благодаря деятельности которых предпринимаются попытки внедрения интегрированного образования в Крыму для детей с проблемами здоровья, а в последующем (после 2000) идеи о внедрении инклюзивного образования.

Период с 2010 г., основываясь на анализе содержания периодической прессы, отмечается значительный рост общественной активности в Крыму родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, и их обьединения в общественные организации (Региональная общественная организация

«Крымское общество родителей детей-инвалидов "Подари надежду", Ассоциация родителей «особенных детей»). Благодаря активной общественной позиции родителей и их обьединениях появляются центры развития детей, направленные на их социализацию, а также все шире начинает внедряться инклюзивное образование.

Итак, мы можем заключить, что роль общественных организаций в социально-педагогическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья была велика. Это была социальная поддержка, образование, трудоустройство, а позже социализация, расширение прав и возможностей в образовании.

Библиографический список

1. Аблятипов А. С. Интернатные заведения образования Крыма: история и современность. Симферополь : Крым. учеб.-пед. гос. изд-во, 2004. 216 с.
2. Государственный архив Республики Крым. Ф. Р-4135. Оп. 1. Д. 684.
3. Государственный архив Республики Крым. Ф. Р-4135. Оп. 1. Д. 818.
4. Государственный архив Республики Крым. Ф. Р-4135. Оп. 1. Д. 828.
5. Государственный архив Республики Крым. Ф. Р-4725. Оп. 1. Д. 1.
6. Государственный архив Республики Крым. Ф. Р-4725. Оп. 1. Д. 3.
7. Государственный архив Республики Крым. Ф. Р-4725. Оп. 1. Д. 4.
8. Жовнер И. О нас // Региональная общественная организация «Крымское общество родителей детей-инвалидов "ПОДАРИ НАДЕЖДУ". URL: https://podari-nadezhdu.ru (дата обращения: 13.07.2024).
9. Ибрагимова А. Р. Приоритеты развития инклюзивного образования // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2014. Вып. 48. С. 8–12.
10. Королева Е. Инклюзия: подведение итогов // Крымское время. 2010. № 118. С. 5.
11. Тен Е. П. История развития инклюзивного образования в Республике Крым // Архонт. 2018. № 1(4). С. 78–84.
12. Хайбуллаева Ф. Р., Звягинцева Е. С. Становление инклюзии в Республике Крым // Образование и педагогические науки в XXI веке. 2017. С. 282–284.

УДК 378.637(571.53)(091)

Л. В. Занданова

Профессор кафедры истории и методики, доктор исторических наук, профессор, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, zandanova@mail.ru

Я. В. Кулакова

доцент кафедры истории и методики, кандидат исторических наук, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, yanikk1989@mail.ru

L. V. Zandanova

Professor of the Department of History and Methodology, Doctor of Historical Sciences, professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, zandanova@mail.ru

Y. V. Kulakova

Associate Professor of the Department of History and Methodology, Candidate of Historical Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, yanikk1989@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ИРКУТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВВ.

Рассмотрена научно-исследовательская деятельность студентов Иркутского педуниверситета на рубеже XX–XXI вв. Представлены основные формы организации НИРС, продемонстрированы научные успехи обучающихся, которых они достигали путем участия в конкурсах, конференциях, стипендиальных программах и др. Делается вывод, что активизация научной деятельности студентов стала неотъемлемой частью образовательного процесса и способствовала подготовке квалифицированных педагогических кадров для региона.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа студентов; история образования; Иркутский государственный педагогический университет; Иркутск.

ORGANIZING SCIENTIFIC ACTIVITY OF STUDENTS OF THE IRKUTSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AT THE TURN OF THE XX–XXI CENTURIES

The article examines the research activities of students of the Irkutsk Pedagogical University at the turn of the XX–XXI centuries. The main forms of organizing students' research work are presented, and the scientific success of students, which they achieved through participation in competitions, conferences, scholarship programs, etc., is demonstrated. The authors conclude that the intensification of students' scientific activities has become an integral part of the educational process and contributed to the training of qualified teaching staff for the region.

Keywords: students' research work; history of education; Irkutsk State Pedagogical University; Irkutsk.

В 2024 г. Педагогический институт ИГУ отмечает своё 115-летие, совершенно справедливо определяя эту дату с того времени, когда в Иркутской губернии впервые появилось учебное заведение, готовившее простого **школьного учителя**. Об этом мечтали многие, верившие в то, что Сибирь станет просвещенным и активно развивающимся краем.

В советское время в стране происходили многие социально-политические трансформации, отразившиеся и на системе педагогического образования, на подготовке учителей, на истории самого Педагогического института. К счастью, нашлись подвижники, сумевшие хотя бы в первоначальном виде собрать воедино факты истории и показать эти процессы. Это наши коллеги и старшие наставники: доктор исторических наук, профессор, заслуженный работник культуры РФ З. И. Рабецкая, кандидаты исторических наук, доценты В. И. Татаринов и М. Ф. Щербинин. Благодаря поддержке ректора А. В. Гаврилюка вышли в свет два тома истории ИГПИ [2; 3]. Третий том, посвященный истории педагогического вуза в то время, когда он получил статус университета, остался незавершенным. Как написала в предисловии к рукописи З. И. Рабецкая, «период с 1997 до второй половины 2009 гг. – это годы, когда пединститут получил статус государственного педагогического университета – ГОУ ВПО «ИГПУ».

По значительности и глубине проведенных преобразований его можно сравнить с историей предвоенного десятилетия, когда происходило становление самостоятельного педагогического вуза советской эпохи (1931–1941 гг.): тот же поиск организационных форм учебного процесса, формирование новой идеологии образования, овладение достижениями современного этапа в деле высшего профессионального образования… Эти годы можно назвать периодом становления педагогического вуза в условиях победы в России либеральной демократии [4, с. 3].

В рукописи была предпринята попытка на основе текущих архивов вуза и документации отдельных факультетов, воспоминаний преподавателей показать всестороннюю деятельность коллектива в сложных социально-политических и экономических условиях, представить смену поколений руководителей и изменение жизненных ценностей у студенческой молодёжи. Главное, на что хотели обратить внимание читателей авторы тома, – показать перспективы развития Педагогического университета, сплоченность и патриотизм его коллектива в деле подготовки высокопрофессиональных учителей и достойных граждан нашей страны.

Считая своим долгом не оставить собранный материал безвестным, авторы этой статьи дополнили некоторые наиболее важные фрагменты новыми сведениями и опубликовали его с тем, чтобы он был доступен широкой публике [1].

Данная публикация посвящена организации научной деятельности студентов в ИГПУ в 1997–2010 гг.

***

Подготовка школьных учителей в Иркутске в первое десятилетие Советской власти осуществлялась в структуре Иркутского университета. По мере увеличения потребности в педагогических кадрах появилось понимание того, что региону необходим вуз, который будет решать эту задачу. Выделение в начале 1930-х гг. педагогического образования в самостоятельную

структуру повлекло за собой создание необходимой материальной и научной базы, подготовленного коллектива преподавателей, в том числе и из числа выпускников вуза. С этой целью был взят курс на организацию научно-исследовательской работы как преподавателей, так и вовлечение в неё студентов. Молодые исследователи участвовали в ежегодных конкурсах на лучшую студенческую работу, демонстрируя свои научные достижения. Научные исследования становятся одной из важных составляющих теоретической и практической подготовки учителя, элементом формирования его личности, знаний и умений, нацеленных на поиск нового.

Период, о котором идёт речь в статье, один из самых сложных в жизни как всего педагогического образования в стране, так и в жизни вуза. Расширение образовательного пространства и повышение уровня подготовки учителей в институте до университетского было велением скорее не времени, а руководства страны, которое сложно было осознать и ещё сложнее адаптировать к потребностям жизни. Тем не менее, педагогический коллектив вуза сумел и в новых реалиях – в рамках университета сохранить то лучшее, что было накоплено десятилетиями добросовестного труда. Это касалось и организации научной работы студентов.

В первую очередь не были забыты традиционные формы работы со студентами по привлечению их к исследовательской деятельности. Как и прежде, в ИГПУ ежегодно проводился смотр студенческих работ. Новшеством стало то, что лучшие работы молодых исследователей публиковались в вузовском журнале «Ступени». Кроме того, победители смотра могли участвовать в областном конкурсе студенческих работ, представляя свой вуз.

В университете в НИР в различных формах участвовали более половины студентов очного обучения. По данным только за 2004–2007 гг. их количество составило около 12 тысяч человек.

В 2004 г. по итогам Всероссийского Открытого конкурса студенческих научных работ по естественным, техническим и гуманитарным наукам, студенты педуниверситета получили семь дипломов от Министерства образования и науки РФ, 18 дипломов – от базового вуза, а 2007 г. – 1 медаль и 4 диплома Минобрнауки и 11 дипломов базового вуза. Выросло не только количество представленных работ, но и их качество. Многие студенческие исследования затрагивали жизненно важные аспекты социальной практики.

Одним из важнейших факторов в развитии интереса к научной деятельности, приобретении знаний, умений и навыков исследования являлась совместная работа преподавателей и студентов. Так, ежегодно студенты исторического факультета выезжали в археологические экспедиции в различные уголки нашего региона для проведения раскопок и сбора этнографического материала. Кроме того, они участвовали в научных конференциях, проводимых на факультете – Дуловских чтениях, международной конференции, посвященной отношениям народов России и стран Востока, российской археологической студенческой конференции и др.

Будущие биологи и географы также участвовали в экспедициях, в учебных полевых практиках, которые проводились на Иркутском водохранилище, в поселке Аршан Тункинского района Республики Бурятия, на побережье Байкала в поселках Большое Голоустное и Сарма, где учились собирать и обрабатывать материал, вести наблюдение за природой.

Студенты-химики принимали участие в работе учебно-научного центра «Интеграция», созданного на базе Института химии СО РАН, что позволило повысить качество научных студенческих работ по химии. В 2004–2007 гг. более 200 студенческих работ были отмечены медалями, дипломами и грамотами на конкурсах и выставках, проводимых Министерством образования и науки РФ. Будущие физики совместно с преподавателями работали в проблемной лаборатории над темой «Физика магнитных явлений».

Результаты проведенных исследований студенты представляли не только на смотрах НИР и конференциях, часто полученные материалы становились основой для курсовых и дипломных работ.

Внедрение в жизнь современных компьютерных технологий способствовало более активному внедрению результатов исследований не только в учебный процесс, но и давало возможность презентовать свои достижения более широкому кругу исследователей в стране, тем более, что число желающих опубликовать свои работы постоянно росло. Только в 2008 г. на 63-й смотр студенческих научных работ, проведенный в формате научно-студенческой конференции, было представлено более 500 докладов, в связи с чем, начиная с 2006 г., студенческий научный журнал «Ступени» стал выходить в электронной версии.

В том же году на Открытый конкурс на лучшую научную работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам по направлению «Педагогика и методика преподавания дисциплины» были отправлены работы 31 студента, из которых 26 были удостоены различных наград. Так, студентка факультета музыкально-художественного образования А. Н. Тюнина, выполнившая работу под руководством преподавателя Л. Л. Полищук, была награждена медалью «За лучшую научную работу». Дипломы Министерства образования РФ получили следующие студенты: И. А. Апраксина (факультет психологии, руководитель Л. И. Ларионова), В. С. Зеленова и О. В. Калабердина (факультет психологии, руководитель А. Ю. Качимская) и О. В. Коваленко (факультет специальной педагогики и психологии, руководитель Н. В. Заиграева). За участие в Открытом конкурсе 10 студентов педуниверситета получили премии.

Обучающиеся также принимали участие в узконаправленных конкурсах. Так, в 2006 г. А. А. Гавриков – студент исторического факультета ИГПУ, стал победителем конкурса японоведов России.

Студенты достойно показывали себя в конкурсах на лучшую студенческую научную работу, проводимых Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена, который являлся базовым вузом

Министерства образования и науки РФ. Известны имена тех, кто в разные годы занимал в этом конкурсе призовые места: Е. П. Володина, Ю. Ю. Иванова, И. А. Колюжная, А. А Куницин, И. А. Ляпустина, М. А. Петрова, А. С. Плевако, Г. В. Скозловская, Е. Ю. Тетерина, А. В. Эсянкулова, Е. О. Константинова. В рукописи отмечено, что участие в конкурсе научно-студенческих работ, получение заслуженных наград на конкурсах было не только оценкой качества выполненной работы, но и являлось успешной сдачей экзамена на умение проводить исследование, делать обобщение, выводы. Такие победы учитывались при выдвижении лучших студентов на именные стипендии.

Так, например, в 2005–2006 учебном году 10 студентов ИГПУ за активное участие в научной и общественной работе получали именные стипендии ОАО «Баснинский», общая сумма денежных средств которых превысила 100 тыс. рублей.

Важное событие проходило в Иркутске 9 ноября 2007 г. : в этот день вручали дипломы на получение ежегодной губернаторской стипендии, присуждаемой за успехи в учебе, лучшим студентам вузов Иркутской области. Среди лауреатов премии были и представители педагогического университета: Н. Кулькова, И. Кошкан, Я. Половиткина, А. Степанова.

На рубеже веков в университете после длительного перерыва возобновило свою деятельность научное студенческое общество, отделения которого были созданы на факультетах. Организационными формами работы, в основном, были научные кружки, студенческие исследовательские лаборатории и группы, которыми руководили преподаватели кафедр. Так, на кафедре математической информатики под руководством доцента А. С. Козимирова активно работал студенческий научный кружок по программированию и информатике, команда которого «АСМ-турнир» в 2008 г. участвовала в международном студенческом турнире по программированию. Этой команде в составе студентов А. Кваста, С. Реймерова и С. Гуменюка удалось выйти в полуфинал мирового «АСМ-чемпионата». Полуфинал Северо-Восточной группы, куда вошли команды сибирских вузов, проходил в г. Барнауле в ноябре 2008 г. Команда педуниверситета была удостоена диплома III степени, опередив команды ИГУ и ИрГТУ, а также команды из других сибирских вузов.

В течение исследуемого времени Педагогический университет не раз становился площадкой для межвузовских научных студенческих конференций. Например, в декабре 2008 г. на гуманитарном факультете проходила III-я межвузовская научно-практическая конференция «Молодежный взгляд на проблему сохранения лингвокультурной самобытности миноритарными этносами: тенденции и перспективы», которую организовала кафедра русского языка, методики и общего языкознания ИГПУ совместно с администрацией Иркутской области и Центом сохранения и развития бурятского этноса. В этой конференции участвовали студенты вузов и учащиеся сред-

них учебных заведений Иркутска и Улан-Удэ. Победителями стали студентка Иркутского госуниверситета А. Ульянова и будущий врач из Иркутского медицинского университета Н. Намсараева. Проведение таких конференций стало в Иркутском педагогическом университете хорошей традицией.

По итогам учебной, научной и общественной работы студенты, достигшие высоких результатов, получали различного рода премиальные стипендии. Так, например, в 2008–2009 учебном году стипендию Правительства РФ заслужили Э. Мангутова и Н. Седых, Президента – К. Иваненко и Т. Трунева, стипендию губернатора Иркутской области – Н. Гаричкина, Е. Зульматова, Р. Лебедев, В. Никитина. Отмечается, что всего в педагогическом университете повышенную стипендию в этом учебном году получало 460 человек.

Эти данные свидетельствуют о том, что материальное положение студентов во время учебы во многом зависело от их учебы, общественной активности и участия в студенческих формах научно-исследовательской работы. Для выпускников бакалавриата участие в НИРС являлось одним из важных критериев поступления в магистратуру на бюджетной основе. Кроме того, участие студентов в НИР позволяло лучших из них рекомендовать в аспирантуру, оставлять ассистентами на кафедрах. Более 80 % профессоров преподавательского состава являются его выпускниками.

Таким образом, подчеркивали авторы рукописи третьего тома истории ИГПИ, научно-исследовательская работа студентов на университетском этапе получила наибольшую значимость в подготовке учителя, научные исследования студентов вышли за пределы университета и многие получили признание; больше стали публиковать в сборниках и интернет-изданиях студенческих научных исследований; возрос удельный вес студентов, участвующих в НИР; за руководство НИРС стали поощрять преподавателей.

Как видно из практики, привитие навыков ведения исследовательской деятельности и сегодня является первостепенным приоритетом в образовании, органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития.

Библиографический список

1. Занданова Л. В., Кулакова Я. В. Модернизационные процессы в Иркутском государственном педагогическом университете на рубеже XX–XXI вв. // Образование в современном мире: новое время – новые решения : Осовские педагогические чтения : сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. Саранск, 22–23 нояб. 2023 г. / редкол.: М. В. Антонова, Т. И. Шукшина (отв. ред.), В. Е. Дерюга, Ж. А. Каско, В. И. Лаптун. Саранск : РИЦ МГПУ, 2024. С. 234–242.
2. Рабецкая З. И., Татаринов В. И. Иркутский педагогический: от учительского института к университету. В 2 т. Т. 2. Иркутский педагогический институт в 1931–1996 гг. Иркутск, 2009. 431 с.
3. Рабецкая З. И., Татаринов В. И., Щербинин М. Ф. Иркутский педагогический: от учительского института к университету. В 2 т. Т. 1. Иркутский учительский институт; Восточно-Сибирский педагогический институт народного просвещения; Педагогический факультет ИГУ. Иркутск, 2007. 264 с.
4. Рукопись. Рабецкая З. И. «Иркутский педагогический…». Иркутск, 2011.

УДК 93/94

С. Е. Иванов

Аспирант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, ivanov16s.ru@mail.ru

S. E. Ivanov

Postgraduate student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, ivanov16s.ru@mail.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КАТЕГОРИИ ПОВСЕДНЕВНОСТИ В ДИССЕРТАЦИОННОМ ИССЛЕДОВАНИИ «ПОВСЕДНЕВНАЯ ЖИЗНЬ ИРКУТСКОГО УЧИТЕЛЯ В 60–70-Е ГОДЫ XX ВЕКА» НА ОСНОВЕ ДВУХ ТОМОВ ТРИЛОГИИ «МАТЕРИАЛЬНАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ, ЭКОНОМИКА И КАПИТАЛИЗМ. XV–XVIII ВЕКА» ФЕРНАНА БРОДЕЛЯ

Акцентируется внимание на необходимости конкретизации термина «повседневность» для его эффективного использования в диссертационном исследовании. Для этого используются идеи Фернана Броделя из его трудов о структуре повседневной жизни, что позволяет разглядеть в повседневности более сложную и многослойную структуру. Актуальность работы заключается в том, что предлагается структурировать исследование через архетипические модели поведения, социальные практики и экономические активности. Такой подход позволяет сделать повседневность функциональным инструментом для изучения исторических процессов.

Ключевые слова: Фернан Бродель; история; повседневность; критерии повседневности.

PRESENTATION OF THE CATEGORY OF EVERYDAY LIFE IN THE DISSERTATION RESEARCH "EVERYDAY LIFE OF AN IRKUTSK TEACHER IN THE 1960–1970S" BASED ON TWO VOLUMES OF THE TRILOGY "MATERIAL CIVILIZATION, ECONOMY AND CAPITALISM. XV-XVIII CENTURIES" BY FERNAND BRAUDEL

The article focuses on the need to specify the term of everyday life for its effective use in the dissertation research. For this purpose, the ideas of Fernand Braudel from his works on the structure of everyday life are used, which allows to discern a more complex and multi-layered structure in everyday life. The relevance of the work lies in the fact that the author proposes to structure the study through archetypal models of behavior, social practices and economic activities. This approach allows to make everyday life a functional tool for studying historical processes.

Keywords: Fernand Braudel; history; everyday life; criteria of everyday life.

В нашем диссертационном исследовании присутствует чрезвычайно всеобъемлющее понятие «повседневность», которая является причиной многочисленных споров и противоречий в научном историческом сообществе. С одной стороны, повседневность – это ежедневность, будничность, обыденность, повторяемость каждый день. С другой стороны, повседневность охватывает достаточно разнообразный круг явлений: обычную трудовую деятельность, нормы и стратегии поведения, методы решения профессиональных и домашних проблем, отдых (как частный случай потребления), стереотипы и предрассудки, которыми мы руководствуемся в своей деятельности.

В контексте нашего диссертационного исследования мы предпринимаем попытку рассмотреть повседневность через призму конкретных критериев, что позволит сделать его функциональным и операбельным инструментом для анализа изучаемого нами периода. Мы предлагаем структурировать исследование повседневности через архетипические модели поведения, социальные практики и экономические активности, характерные для определённых временных и пространственных контекстов. Наш подход к повседневности включает в себя подробное изучение материальной культуры, социальных взаимодействий, а также идеологических и религиозных практик, что позволяет создать многослойную картину обыденной жизни.

Такое уточнение понятия повседневности вносит существенный вклад в историческую методологию, предлагая более узкие и конкретные рамки для анализа повседневных практик. В результате, термин приобретает статус основного концепта в нашей диссертации.

В описываемых в настоящей статье работах Фернана Броделя «Структуры повседневности: возможное и невозможное», первой части трилогии «Материальная цивилизация, экономика и капитализм. XV–XVIII века» и «Время мира» третьей части трилогии «Материальная цивилизация, экономика и капитализм. XV–XVIII века», Бродель исследует повседневную жизнь этого периода с особым вниманием к материальной культуре, базовым потребностям и социальным структурам.

Методология и подход Броделя

Бродель использует метод «долгого времени» или «длительная временная протяженность» (la longue durée), акцентируя внимание на медленных, часто незаметных изменениях, происходящих на протяжении веков. Это позволяет ему отойти от традиционных нарративов, сосредоточенных на политических событиях, и обратиться к более глубоким, фундаментальным аспектам человеческого существования. Он анализирует повседневность через призму структуры и длительности, выделяя три уровня: материальные условия существования, экономические системы и циклы, а также более краткосрочные события. Чтобы исследовать медленно изменяющиеся структуры повседневной жизни, которые оказывают фундаментальное влияние на историческое развитие. Он разделяет историческое время на три уровня:

1. Географическое время: самые медленные изменения, связанные с природной средой.

2. Социальное время: средние по длительности изменения, затрагивающие социальные структуры и институции.

3. Индивидуальное время: быстро изменяющиеся события и процессы.

Бродель считает, что повседневность находится в основном на уровне социального времени, где происходит основной обмен между человеком и его окружающей средой, как природной, так и социальной [1; 2].

Структуры повседневности

1. Социальные структуры и повседневность. Окружение:

По мнению Броделя, социальные структуры играли ключевую роль в формировании повседневности. Он отмечает, что социальные институты и обычаи задавали жесткие рамки, в которых люди жили, любили и работали. Это свидетельствует о тесной связи между социальной иерархией и повседневной жизнью людей, где каждый знал своё место и следовал установленным нормам поведения.

«... Материальная жизнь находит в этом одно из своих верных объяснений, точнее сказать, одну из своих принудительных границ и своих констант. Если забывать о роли войны, сразу же стирается весь социальный, политический и культурный (религиозный) пейзаж... » [2, с. 217].

2. Экономические условия и повседневность

Экономика, особенно в аграрных обществах, также определяла повседневные практики. Бродель замечает, что эпохи процветания и кризисов накладывали свои отпечатки на повседневные практики и даже на обычаи.

«...там, где индейцы существовали лишь в виде раздробленных племенных образований, европейской колонизации пришлось многое строить самой... англичане и французы широко обращались к услугам «завербованных» (это французский термин) или *identured servants* (это английский термин для обозначения слуг, работающих по надлежащим образом зарегистрированному контракту). «Завербованные» и «слуги» были почти что рабами... существовало широко распространенное и долго длившееся «рабство» белых. Следовательно, на карту были поставлены потребности колониальной [экономики], которая диктовала изменения и последовательность по причинам экономическим, а не расовым... . » [2]. Английские и французские колонизаторы обратились к использованию завербованных слуг (indentured servants), которые предоставляли необходимую рабочую силу для обработки земли и создания инфраструктуры.

Такой подход демонстрирует, как экономическая потребность в труде стимулировала социальные изменения и прививала новую модель отношений между классами. Социальные изменения, вызванные экономическими нуждами колониальной экономики, привели к формированию новых классовых структур. Образовались большие плантации, которые концентрировали в себе капиталы и ресурсы, создавая социально-экономическое неравенство. Это неравенство усиливалось потребностью в большом количестве дешевой рабочей силы, что способствовало развитию систематического и институционализированного рабства.

В целом это показывает, что социальные изменения и структурирование общества в колониальные времена были напрямую связаны с экономическими потребностями государства. Эти изменения диктовались не столько культурными или расовыми различиями, сколько социально-экономическими условиями и потребностью в эффективности производства.

Это подчеркивает, как экономические циклы и потребности влекли за собой изменения в распорядке дня, рабочей нагрузке и общих условиях жизни.

3. Жилище: Одной из ключевых тем, рассмотренных Броделем, является жилище. Он описывает, как дома и их обстановка отражают социальное и экономическое положение их обитателей. Бродель уделяет особое внимание тому, как природные условия влияют на повседневную жизнь.

Жилище – это не только кров, но и ясное отражение материального состояния и общественного статуса семьи. «...”дом”, где бы он ни был, обладает устойчивостью во времени и неизменно свидетельствует о медлительности движения цивилизаций и культур, упорно стремящихся сохранить, удержать, повторить... » [1, с. 214].

В городе и селе дом выполнял не только функцию укрытия от погодных условий, но и был местом, где люди работали, хранили продукцию и воспитывали детей. Бродель рассматривает различные типы жилищ – от дворцов аристократов до простых крестьянских изб, показывая, как различные экономические и социальные условия влияют на пространственные организации домов. «... Нет богатства – нет и свободы выбора, нет возможности изменений. Игнорировать моду – участь бедноты, где бы она ни жила... » [1, с. 215].

4. Питание и пищевые привычки: Бродель подробно анализирует пищевые привычки различных социальных групп. Еда является не только важнейшей потребностью, но и отражением культурных и экономических реалий эпохи.

Бродель анализирует, как доступность товаров влияет на повседневные привычки людей. Он описывает, например, распространение кофе и сахара в Европе, которые стали неотъемлемой частью повседневности в XVIII веке. Кофе и сахар, ставшие доступными благодаря колониальной торговле, изменили не только вкусовые предпочтения, но и социальные практики, такие как завтрак и вечерние собрания.

«...Всякая демографическая напряженность влечет за собой – и мы это увидим – либо выбор в пользу того или иного продукта питания, в особенности между мясом и хлебом, либо преобразование земледелия, либо же обращение к широкой эмиграции... » [1, с. 29]. То есть с изменением демографической ситуации меняются и аграрные практики. Это может включать в себя внедрение новых технологий, изменение структуры посевов, переход к более интенсивным формам сельского хозяйства и внедрение новых культур. Преобразования часто направлены на повышение урожайности и эффективность производства, чтобы удовлетворить растущий спрос на продовольствие. Это же в свою очередь будет влиять на степень оседлости населения, социальную структуру-дифференциацию, способы и направления развития технологий, развитие традиций и обрядов, привычек и способов воспитания нового поколения.

«...земледелие всякий раз с самого начала ориентировалось, должно было ориентироваться, на то или иное господствующее растение, а потом строиться в зависимости от этого древнего первоначального выбора, от которого в дальнейшем будет зависеть все или почти все...» [1, с. 89]. Он описывает, как изменения в сельском хозяйстве и торговле приводили к изменениям в рационе питания людей. Например, распространение кукурузы и картофеля в Европе оказало значительное влияние на пищевые привычки крестьян и бедняков. Хлеб и вино – центральные элементы средиземноморской диеты, они не просто пища, но и символические элементы культуры.

«...Эта троица – зерно, мука, хлеб – заполняет историю Европы. Она была предметом главной заботы городов, государств, купцов, людей, для которых жить означало «есть свой хлеб». В переписке того времени хлеб, поглощающий все мысли, неизменно оставался фигурой первого плана... » [1, с. 116].

5. Одежда и гигиена: Бродель также рассматривает вопросы гигиены, которые, несмотря на всю их важность, часто оставались на заднем плане исторических исследований. Он указывает на значительные различия в бытовой культуре гигиены между различными социальными классами и регионами.

Еще одним важным аспектом повседневной жизни является одежда. Она не только защищала от холода, но и служила маркером социального статуса. Одежда человека – это его социальная маска, средство выразить принадлежность к определенному классу или группе.

«... Внешне мода кажется свободной в своих проявлениях, своих причудах. На самом же деле ее путь во многом намечен заранее, а спектр возможностей для выбора в конечном счете ограничен. Своим механизмом она вскрывает заимствование культурных явлений, во всяком случае правила их распространения. И всякое распространение такого рода медленно по самой своей природе, связано и с самим механизмом передачи, и с налагаемыми им ограничениями... В самом деле, такая ли уж легкомысленная вещь мода? Или же она представляет, как мы полагаем, глубинную черту, характеризующую определенное общество, экономику, цивилизацию? Его порывы, его возможности, его требования, его радости жизни?... » [1, с. 256].

Резюмируя, отметим, что Бродель также обращая внимание на эстетические аспекты повседневности, рассматривая, например, моду, жилища и предметы быта, а не только экономику, географию и политику, замечает, что среда обитания и вещи, которыми окружали себя люди, играли не менее важную роль в формировании их повседневности, чем еда или работа. Этот вывод подчеркивает, что повседневность включает в себя не только материальные, но и культурные элементы, которые отражают вкусы и предпочтения различных социальных групп.

Таким образом, основные позиции, на которых строится повседневность актора в рамках нашего исследования, включают:

1. **Географическое окружение:** Пространственные условия и местоположение, которые определяют специфику повседневной жизни. Влияние природной среды, климатических условий и их отражение на материальной культуре и социальном взаимодействии.

2. **Социальная группа:** Институты и социальная иерархия, которые влияют на повседневную жизнь через нормы поведения, обычаи и социальные практики. Социальные структуры создают жесткие рамки, в которых акторы действуют и взаимодействуют.

3. **Экономические условия:** Роль экономических систем и циклов в формировании повседневных практик. Влияние экономических потребностей и условий на повседневную жизнь, включая трудовую деятельность и потребление.

4. **Политическая и идеологическая ситуация:** Влияние политических и идеологических контекстов на повседневность, что включает в себя методы адаптации и стратегий поведения в условиях изменяющихся политических реалий.

5. **Социальные и индивидуальные привычки:** Повседневные ритуалы, стереотипы и предрассудки, определяющие ежедневную жизнь людей на уровне социальных взаимодействий и личных предпочтений.

6. **Хронологические условия:** Исторический контекст и временной период, влияющие на динамику и изменения в повседневных практиках.

Посредством такого анализа исследование конкретизирует и систематизирует подход к изучению повседневности, что позволяет нам рассматривать её как жизненно важный элемент для понимания широких исторических процессов. Эта детализация помогает не только избежать разногласий, но и создать более цельное понимание социальной истории через изучение обыденной жизни.

Библиографический список

1. Бродель Ф. Время мира: Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV–XVIII вв. В 3 т. Т. 3 / пер. с фр. М. : Прогресс, 1992. 623 с.
2. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV–XVIII вв. В 3 т. Т. 1. Структуры повседневности: возможное и невозможное / пер. с фр. М. : Прогресс, 1986. 623 с.

УДК 378.147:378.018.43

А. И. Коробченко

Доцент кафедры физического воспитания, кандидат исторических наук, доцент Иркутский государственный медицинский университет, г. Иркутск, korobchenko-1968@mail.ru

Б. Л. Пошвенчук

Старший преподаватель кафедры физического воспитания Иркутский государственный медицинский университет, г. Иркутск, Boris-501@mail.ru

В. Г. Карнаухов

Тренер-преподаватель, Спортивная школа Иркутского районного муниципального образования, Иркутская область, р. п. Маркова, dushrion@yandex.ru

A. I. Korobchenko

Associate Professor of the Department of Physical Education, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Irkutsk State Medical University, Irkutsk, korobchenko-1968@mail.ru

B. L. Poshvenchuk

Senior lecturer of the Department of Physical Education Irkutsk State Medical University, Irkutsk, korobchenko-1968@mail.ru

V. G. Karnaukhov

Coach, Sports School of the Irkutsk District, Irkutsk region, Markova Settlement, dushrion@yandex.ru

ИСТОРИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КОМПЛЕКСА ГТО В РОССИИ

Рассмотрены задачи, стоящие перед преподавателями при внедрении комплекса «Готов к труду и обороне», направленные на формирование молодого поколения. Отмечаются факторы, приведшие к уменьшению интереса к данным задачам. Также проводится анализ причин, которые способствовали возрождению комплекса ГТО, его значимости для современного российского общества и интереса к установленным стандартам сдачи ГТО. Акцентируется внимание на современном положении дел с ГТО и его восприятии молодыми поколениями.

Ключевые слова: комплекс «Готов к труду и обороне»; требования ГТО; физическое воспитание.

HISTORY AND TRENDS OF DEVELOPMENT OF THE READY FOR LABOUR AND DEFENCE COMPLEX IN RUSSIA

The article highlights the challenges teachers face when implementing the Ready for Labor and Defence complex aimed at shaping the younger generation. It notes the factors that have led to a decrease in interest in these tasks. The authors also analyze the reasons that contributed to the revival of the complex, its significance for modern Russian society and interest in the established standards for passing the Ready for Labor and Defence complex. The authors also focus on the current state of affairs with the complex and its perception by younger generations.

Keywords: Ready for Labor and Defence complex; Ready for Labor and Defence requirements; physical education.

ГТО – это всероссийский комплекс физического воспитания, который определяет стандарты физического развития и устанавливает критерии спортивных достижений и мастерства личности [3].

В более широком контексте, эта аббревиатура символизирует эпоху зарождения и эволюции Советского Союза. Первые шаги к формированию системы ГТО в Советском Союзе были сделаны в 1930 г., когда в новорожденной советской нации зародилось идея внедрения всесоюзных спортивных тестов. Через год, в 1931 г., был разработан первый набор ГТО, который включал 21 параметр для оценки физической и спортивной формы [1].

Аббревиатура ГТО означает «Готов к труду и обороне». В эпоху, когда Советский Союз только формировался и сталкивался с враждебным мнением более могущественных соседей, вопрос укрепления обороноспособности страны приобрел особую остроту. В связи с этим особое значение приобрела задача создания здорового населения, физически крепкого и готового к трудовой деятельности, чтобы созидать и укреплять страну, а также к защите ее в случае необходимости. Именно поэтому была разработана и внедрена программа ГТО, цель которой – развитие физической культуры и спорта среди населения, направленная на укрепление здоровья каждого гражданина [4].

Программа ГТО всегда была направлена на стимулирование широкомасштабного спортивного движения среди населения СССР и повышение обороноспособности государства. Кроме того, она также акцентировала внимание на военно-патриотическом воспитании граждан.

Программа охватывала всю территорию бывшего Советского Союза, включая все организации, учебные заведения, заводы, школы, вузы, техникумы. Любой житель СССР в возрасте от 10 до 60 лет мог стать участником этой программы. Для каждой возрастной группы разрабатывался отдельный набор стандартов и требований для прохождения ГТО.

В зависимости от успешного выполнения спортивных нормативов, участнику вручался серебряный или золотой значок ГТО. Граждане, достигающие успеха в выполнении программ несколько лет подряд, награждались специальным «Почётным значком ГТО». Кроме того, это открывало привилегии при поступлении в учебные заведения по физкультуре и спорту. Поэтому владение значком ГТО в советском обществе считалось весьма престижным и почетным.

Программа ГТО успешно функционировала в течение длительного времени в период существования СССР, но с развалом СССР программа по развитию физической подготовки и поднятию духа бойца была остановлена. Статистика показывает, что после отмены программы ГТО и спада спортивной отрасли в России наблюдается снижение средней продолжительности жизни и увеличение общей заболеваемости населения [5]. . Отсутствие системной работы в этом направлении привело к уменьшению интереса к физкультуре и спорту в обществе, особенно среди молодежи, и, следовательно, к активному распространению вредных привычек, алкоголизма и наркомании среди молодых людей.

Однако возрождение произошло. В марте 2014 г. вышел соответствующий указ Президента РФ. Прежнюю аббревиатуру решено было оставить в

знак уважения к традициям прошлого. Была поставлена задача распространять комплекс ГТО по всей территории России, задействовав все возрастные группы [4]. Президент России Владимир Путин отмечал, что комплекс «ГТО» прививает детям спортивные навыки и любовь к физкультуре, значит время, потраченное на развитие комплекса, задействовано правильно и с пользой для жителей [2].

После утверждения списка задач и распоряжения были представлены 89 организаций и учебных заведений страны, где был организован временный проект по организации разнообразных спортивных мероприятий для выполнения стандартов физкультурно-спортивного комплекса ДОСААФ России «Готов к труду и обороне». Планы внедрения и реализации комплекса были разработаны и после этого утверждены органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации в области физической культуры и спорта, а также рассмотрены в федеральных исполнительных органах и негосударственных организациях.

В связи с возрождением комплекса ГТО, цели и задачи преобразились в новой форме. Основной целью Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (далее – ВФСК ГТО) является «повышение эффективности использования возможностей физической культуры и спорта в укреплении здоровья, гармоничном и всестороннем развитии личности, воспитании патриотизма и обеспечение преемственности в осуществлении физического воспитания населения» [1]. Для достижения цели были сформированы задачи, определяющие также и содержание работы.

Возрожденные нормы ГТО представляли собой 11 ступеней для разных возрастных групп. Кроме того, было уделено внимание нормативам ГТО отдельно для мужчин и женщин. В них включены различные тесты в зависимости от возрастной группы. Часть тестов участникам предлагается сдавать по выбору. Как и раньше, сдача нормативов подтверждается знаками отличия.

С 23 марта 2023 г. программа ГТО вновь испытала некоторые преобразования: были внесены изменения в Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО) [6].

С этого момента вступило в силу Постановление Правительства РФ от 11 июня 2014 г. № 540 «Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)» [4] в новой редакции [6].

В рамках реализации комплекса ГТО акцентируется внимание на разнообразии видов спорта, что позволяет каждому участнику найти подходящие для себя нормы и испытания. Условия программы учитывают физическую подготовленность разных возрастных групп, обеспечивая их безопасность и возможность прогресса. Эта инклюзивность создает мотивирующую атмосферу, способствующую вовлечению широких слоев населения в занятия физической культурой.

Кроме того, Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО активно поддерживает инициативы по развитию инфраструктуры для занятий спортом. Открытие новых спортивных площадок, общественных тренажерных комплексов и специализированных центров позволит людям всех возрастов заниматься физической активностью в удобных условиях. Это, в свою очередь, способствует улучшению здоровья и качества жизни граждан.

Обязательность медицинского контроля позволяет минимизировать риски для здоровья, обеспечивая безопасность на этапе физической активности. Учитывая региональные и культурные особенности, комплекс внедряет подходы, которые делают занятия спортом более доступными и привлекательными для различных групп населения, что способствует повышению вовлеченности в физическую культуру.

Особое внимание также уделяется рекомендации по недельному двигательному режиму, которое помогает не только готовиться к испытаниям, но и устанавливать баланс между работой, отдыхом и физической активностью в повседневной жизни. Это создает условия для формирования здоровых привычек с раннего возраста и способствует гармоничному развитию личности в целом.

Однако важно отметить, что популярность комплекса ГТО не ограничивается лишь физической активностью. Участие в спортивных мероприятиях формирует у молодёжи командный дух, целеустремлённость и готовность к преодолению трудностей. Эти качества становятся основой для формирования ответственной личности, способной действовать в интересах общества и принимать активное участие в его развитии. Более того, вовлечение молодёжи в спорт способствует формированию крепких социальных связей. Спорт становится площадкой для реализации творческого потенциала и выявления лидеров.

Не менее значимым аспектом является воспитание патриотизма среди молодёжи через вовлечение в физическую культуру и спорт. Участие в соревнованиях, посвящённых историческим событиям или героям страны, позволяет сформировать у студентов гордость за свою родину и её достижения, тем самым укрепляя связь с прошлым и осознание своей роли в будущем.

Исследования и тестирования различных студенческих групп свидетельствуют о возрастающей популярности Всероссийского комплекса ГТО и вовлечении молодёжи в спорт. Например, на вопрос «Знаете ли вы, что такое нормы ГТО?» более 95 % опрошенных дают утвердительный ответ, подтверждая свою осведомлённость о данном комплексе. Более того, около 80 % респондентов заявляют, что информация о ГТО достаточно широко представлена в их учебных заведениях, что свидетельствует о заметном интересе к активному образу жизни и спортивным достижениям среди молодёжи.

Результаты опросов ярко иллюстрируют заинтересованность тех, кто уже проходил нормы ГТО. Около 80 % респондентов подчеркивают свою активность в этом направлении. Молодые люди перечисляют побуждающие

факторы, такие как «улучшение здоровья», «совершенствование телосложения» (около 40 %), а также желание «испытать себя, развить силу, выносливость и ловкость», «достичь конкретных спортивных результатов» (около 35 %). Значительно меньший процент участников упоминает «материальное стимулирование» (11 %) или стремление «получить значок ГТО» ради других целей (7 %) [3]. .

Таким образом, возникает осознание, что ГТО – это не просто значок, а осознанный шаг к улучшению качества здоровья. Каждый, кто решается на испытания, независимо от истинных намерений, демонстрирует целеустремленность. Эта черта важна в современном мире, способствуя не только развитию уверенности в своих силах, но и достижению личностного успеха в различных сферах жизни.

Возрождение комплекса ГТО стало не только ответом на растущие угрозы здоровью нации, но и символом стремления к более активному, здоровому образу жизни. Внедрение обязательных норм по физическому воспитанию в образовательные учреждения и на рабочие места создало предпосылки для формирования новой культуры активности. Это, в свою очередь, стало стимулом для граждан разных возрастов обратить внимание на свою физическую форму и здоровье.

К тому же, комплекс ГТО направлен на воспитание командного духа и солидарности среди участников. Участие в спортивных соревнованиях и выполнение нормативов помогает сплотить общество, создает условия для взаимодействия и обмена опытом. Таким образом, ГТО стал не только инструментом для улучшения физического состояния нации, но и важным социальным проектом, способствующим единению людей.

Контроль состояния здоровья через систему нормативов также позволяет выявлять и предотвращать риски, связанные с заболеваниями на ранних стадиях. Вместе с тем, успехи в спорте вдохновляют молодежь, создают примеры для подражания. Таким образом, развитие ГТО стало многогранным решением, способным не только преодолеть физическую апатию, но и сформировать новое поколение здоровых и активных граждан.

Кроме того, важно отметить, что физическая активность положительно сказывается не только на физическом, но и на психологическом состоянии учащихся. Регулярные занятия спортом способствуют улучшению настроения, снижению уровня стресса и повышению концентрации внимания. Создание благоприятной атмосферы для занятий физической культурой может способствовать формированию здоровых привычек у молодежи, что в дальнейшем приведет к более осознанному подходу к своему здоровью.

Важную роль в процессе возрождения физкультуры в школах играют современные технологии. Использование интерактивных программ, мобильных приложений и игровых форматов может сделать физическую активность более привлекательной для молодежи. Например, геймификация тренировок, где учащиеся могут зарабатывать очки и получать бонусы за

выполнение упражнений, поможет привлечь внимание тех, кто не проявляет интереса к традиционным видам спорта.

Поддержка со стороны родителей и образовательных учреждений также является ключевым фактором. Организация спортивных мероприятий, активное вовлечение родителей в школьные спортивные проекты и создание условий для занятия спортом после уроков – все это способно улучшить ситуацию с физической активностью подростков и создать культуру здоровья в обществе.

Молодые люди, уверенно достигающие нормативов и овладевающие всевозможными знаниями и навыками, предусмотренными ступенями Общероссийского комплекса ГТО, удостоены знаков отличия. Эти золотые символы признания не только олицетворяют упорство и волю к победе, но и служат официальным свидетельством индивидуальных достижений при поступлении в вузы и другие учебные заведения. Более того, такие студенты и учащиеся имеют право на повышенные государственные стипендии, в соответствии с нормами, установленными Министерством образования и науки.

Что касается взрослых, то укрепление здоровья для них столь же актуально, как и для молодежи. Они могут претендовать на дополнительные дни отпуска, что становится важным стимулом для занятия спортом. Регулярные физические нагрузки и поддержание оптимальной физической формы не только повышают иммунитет, но и представляют собой надежную профилактику против множества заболеваний. Таким образом, в проектах комплекса ГТО акцент ставится на формировании здоровья, а не только на его сохранении.

Можно подчеркнуть, что привлечение общества к здоровому образу жизни, начало занятий физической культурой и спортом у детей с раннего возраста, а также последовательная подготовка к выполнению норм ГТО на основе здоровьеформирующего подхода, создают новые возможности для решения проблемы повышения уровня здоровья населения страны. Возрождение и современное развитие комплекса ГТО стало одним из факторов, способствующих всесторонней физической подготовке, как молодёжи, так и взрослых. Этот комплекс представляет собой форму, которая способствует вовлечению людей в регулярные занятия физической культурой и спортом, а для многих – открывает дорогу в мир большого спорта.

На сегодняшний день комплекс немного видоизменен. Среди нормативов исключены силовые, как это было в СССР. Вместо этого включена легкая атлетика, лыжные гонки, плавание, пулевая стрельба и туризм. Учащимся предоставляют право самим выбрать пять испытаний для сдачи.

Здоровье, крепкая, гармонично развитая фигура, гибкость, сила и ловкость – это наиболее очевидные преимущества, которые получает школьник или молодой человек, занимаясь спортом. «ГТО» объединяет людей, помогает приобрести новых друзей и проверить на стойкость старых.

Безусловно, личным примером должны стать знаменитые атлеты, спортсмены разных видов спорта такие выдающиеся спортсмены как бывший Российский дзюдоист Д. Ю. Носов, бывший российский борец классического (греко-римского) стиля А. А. Карелин, Ф. В. Емельяненко дзюдоист, самбист. И много других знаменитых личностей, которые будут дальше популяризировать ГТО в нашей стране. «ГТО» – это не просто часть культурного наследия нации, это предмет ее гордости и действенное средство приобщения молодежи к духовным традициям своего народа.

Библиографический список

1. Всесоюзный физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне СССР» – программная и нормативная основа Советской системы физического воспитания. URL: lib4all.ru/base/B3139part118–162. php (дата обращения: 10.09.2024)
2. Заседание Совета по развитию физической культуры и спорта 14 декабря 2013 г. URL: www.kremlin.ru/news/20635 (дата обращения: 10.09.2024)
3. Карчага Е. С. Развитие комплекса ГТО. История и современность // Молодой ученый. 2018. № 10(196). С. 154–157.
4. О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО) : указ Президента РФ от 24 марта 2014 г., № 172 // Президент Российской Федерации : сб. офиц. документов и материалов. 2014. № 3. С. 34.
5. Что такое ГТО и зачем это нужно? // Официальный сайт мэра Москвы. URL: https://www.mos.ru/otvet-obrazovanie/chto-takoe-gto-i-zachem-eto-nujno/ (дата обращения: 10.09.2024)
6. ГТО. Сайт автономной некоммерческой организации «Дирекция спортивных и социальных проектов». URL: https://www.gto.ru/history (дата обращения: 10.09.2024)

УДК 908

А. С. Лытин

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, anatolylytin@yandex.ru

A. S. Lytin

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, anatolylytin@yandex.ru

КОРЕЙСКАЯ ДИАСПОРА В ИРКУТСКЕ И ИРКУТСКОЙ ГУБЕРНИИ В СЕРЕДИНЕ XIX – ДО СЕРЕДИНЫ XX В.

Рассматривается появление корейцев в Иркутске и Иркутской губернии, их основные занятия и роль в процессах, происходивших в городе. С развитием отношений между Российской Федерацией и государствами Корейского полуострова информация о жизни корейской диаспоры поможет выстроить новые связи Иркутской области с КНДР и Республикой Корея. В исследовании стояла задача выявить занятия корейской диаспоры, их основное расселение и количество проживающих в губернии. В ходе изучения можно выявить небольшую, но значимую роль корейцев в истории города и области, узнать об их основных занятиях, а также об отношении властей и местных жителей к переселенцам.

Ключевые слова: корейская диаспора; Иркутск; Иркутская губерния.

KOREAN DIASPORA IN IRKUTSK AND IRKUTSK PROVINCE SINCE MID-19TH TO MID-20TH CENTURY

The article examines the appearance of Koreans in Irkutsk and the Irkutsk Province, their main occupations and role in the processes taking place in the city. With the development of relations between the Russian Federation and the states of Korean Peninsula, information about the life of the Korean diaspora will help to build new ties between the Irkutsk Region, the DPRK and the Republic of Korea. The author had the task of identifying the occupations of the Korean diaspora, their main settlement and the number of people living in the province. In the course of the study, the author managed to identify the small but significant role of Koreans in the history of the city and the region, their main occupations, as well as the attitude of the authorities and local residents to the settlers.

Keywords: Korean diaspora; Irkutsk; Irkutsk Province.

Начало корейской миграции на российский Дальний Восток начинается в середине XIX в. В 1863 г. в районы Южного Уссури и Новгородского Поста в Приморской губернии прибыло несколько корейских семей. После этого момента наблюдается постоянный рост корейского населения в Российской Империи, который с каждым городом увеличивался. Царское правительство принимает у себя корейских мигрантов, а также начинает оказывать помощь в освоении территорий в Приморье. Российское государство изначально планировало использовать дешёвую корейскую рабочую силу для сельскохозяйственной разработки Приморья и Уссурийского края, а затем отдавать обжитые территории русским переселенцам. Считалось, что корейцы – это трудолюбивый народ, который с успехом освоит незаселённые территории, успешно акклиматизирует сельскохозяйственные культуры.

Со временем количество прибывающих корейцев становится всё больше. В России начинается меняться отношение к пребывающим корейцам, как к людям, которые могут составить конкуренцию для русского насе-

ления. В прессе и в переписке между чиновниками их называют «жёлтой угрозой». Корейцам начинают запрещать миграцию в регион, их расселяли дальше от границы с Кореей, в Амурскую Область, на них налагаются запреты и ограничения в принятии подданства. Корейцы все равно продолжали массово пребывать в Россию, часто использовались разные пути для миграции, в том числе через Китай.

Царское правительство было заинтересовано в быстрой русификации корейского населения, а потому для них начали строиться школы, интернаты, их рассеяли в русскоязычной среде, корейских детей начали отправляли на обучение в другие города. Стоит отметить, что корейские переселенцы быстро ассимилировались с местным населением, начинали быстрее других народов переходить на русский язык в общении. В 1868 г. в Иркутск было отправлено 7 корейских детей. Их зачислили в ремесленное училище и сиротский дом [17].

На промежутке XIX–XX вв. в Иркутскую губернию начинают прибывать больше корейских переселенцев. По данным статистики на 1897 г. в Иркутской губернии в городах проживало всего 3 корейца [21].

Большая часть корейцев, проживающих в регионе, трудилась на предприятиях горнодобывающей промышленности на севере Иркутской губернии, в основном в сфере добычи золота [13]. Современники писали, что китайцы и корейцы очень неприхотливы в условиях проживания, их считали дешёвой и хорошей рабочей силой. Также в связи с аннексией Кореи Японской Империей количество переселенцев в России, и в Иркутскую Губернию, начинает увеличиваться.

Большое количество корейцев принимали участие в работах на Бодайбинских золотых приисках, владельцы которых охотно принимали их на работу, так как на предприятиях постоянно наблюдался дефицит рабочих рук. Некоторые китайцы и корейцы, жившие недалеко от города, начали заниматься огородничеством и продавали полученный урожай на городских рынках. Корейцы медленно занимали разные сферы в хозяйственной и общественной жизни Иркутской Губернии [19].

Газета «Сибирь» в 1906 г. предупреждала своих читателей о том, что по иркутским улицам ходят японцы, китайцы и корейцы, которые продают папиросы за 1 рубль [8]. Через три года газета описала, что было найдено незаконное производство папирос после обыска в магазинах, складах и квартире купчихи Хаи Григор. Производство располагалось в подвале, а основными работниками были корейцы [9].

Многие корейцы приезжали в Иркутск и губернию на заработки. Как пишет Я. Д. Янсон, во время ссылки он работал у купца В. С. Иванова, у которого был прибыльный рыбный промысел, а после начала Первой Мировой войны он открыл производство валенок. В небольших старых деревянных зданиях работало большое количество китайцев и корейцев, которые были неприхотливы в проживании [14].

О проживании корейцев в Иркутске, а также об опасениях их кооперации в тайные общества, могут служить два сообщения, написанные осведомителями для российских жандармов. В 1916 г. по транссибирской магистрали планировался проезд японского принца Кан-Ина в Петроград для встречи с российской императорской семьёй, а по договору с Японией российская сторона должна была пресекать любые антияпонские китайские и корейские общества в России. «Проживающие в г. Иркутске китайцы и корейцы ничего не знают о предстоящем проезде через Иркутск японского принца и вообще совершенно не интересуются политическими делами. Среди них, по-видимому, никаких организаций нет». Другой источник сообщал: «Насколько известно, китайцы и корейцы проживают только в г. Иркутске, а в уездах их нет. Живущие здесь, в Иркутске, корейцы и китайцы – люди совершенно неразвитые и политическими делами не интересуются. Покушения на японского принца с их стороны ожидать нельзя. Занимаются они мелкой торговлей, разбоями и кражами; к осторожной работе, каковая требуется при политических покушениях, они не способны» [22]. Данные документы свидетельствует о том, что напряженной ситуации в среде корейцев в Иркутске и Иркутской губернии не наблюдалось. Хоть деятельность тайных корейских обществ в городе скорее всего имела место быть, но она не находила широкого отклика среди местного населения. В это же время в Приамурье, во Владивостоке, в Забайкалье и Чите происходил постоянный рост корейских тайных организаций и участие их в антияпонском движении.

5 мая 1920 г. в Иркутске было начато формирование I Сибирского Стрелкового полка из китае-корейцев. Главная проблема формирования этого полка состояла в том, что в его основу вошли китайцы, считавшиеся малограмотными из-за плохого понимания русского языка. Корейцы, хоть были в отряде в явном меньшинстве, но отмечались их большая развитость, грамотность и способность говорить на русском языке. Участие в формировании китае-корейских полков принимал знаменитый корейский революционер – Ли Инсеб. Он писал: «Под руководством Янсаона в г. Иркутске я участвовал в организации интернациональных частей при 5-й Красной Армии». К сентябрю 1921 г. в Иркутске базировалось 2 корейских полка, общей численностью в 1640 чел [11]. В будущем Иркутская группа корейской коммунистической партии и корейская секция Коминтерна будут опираться на корейские полки, пока их не выведут из города.

В Иркутске работали известные деятели революционного движения в Корее. В городе прятались и учились многие известные корейские революционеры. Так в Иркутске работал Бакхиу (Пак Хе), который был активным участником национально-революционного движения в Корее. В городе он вёл свою партийную работу, переводил ряд книг на восточные языки и т. д. Также он проезжал через Иркутск, чтобы уйти от японской и российской жандармерии [20]. В 1922 г. в городе в ряды ВКП(б) вступает Ли Пяк-чо (Ли Бэкчо), один из самых активных участников мартовского восстания в Корее (1919 г.) [16].

Корейские солдаты в 1920 г. старались создать свою ячейку и проводили выборы в исполнительное бюро корейской секции, которое в дальнейшем не хотело принимать людей из военных отрядов в свои ряды. Для этого корейские солдаты стремились провести перевыборы, а также жаловались на положение дел сотрудникам Восточной Секции Сибирского бюро РКП(б). Всего жалобу заполнили 60 человек из корейских полков.

После прихода советской власти некоторые корейцы начинают заниматься официальной торговлей, как кореец Косинини, чью прачечную рекламировали в Бодайбинской газете «Таёжная Жизнь» [10]. Корейцев вовлекали в различные мероприятия и демонстрации против японской власти над Кореей, в газетах были призывы освободить корейских рабочих от обязанностей в день проведения демонстрации [2].

Особенно это можно наблюдать в Бодайбо. В газете «Ленский шахтер» публиковалось большое количество материалов о национальном составе рабочих приисков. В статье от 25 мая 1926 г. говорится о работе в Бодрайоне 61 корейца [5], а уже через 8 месяцев о проживании в районе 91 корейца [8]. Китайцев и корейцев старались привлечь к общественной работе, поднять их активность, ставили вопрос о закупке литературы на национальном языке, а также привлекали к таким праздникам, как день Ленских событий [7].

В 1922 г. начинаются первые уголовные дела по отношению к корейцам в Иркутске, которых обвиняли в шпионаже в пользу Японии. 12 мая 1922 г. приговор был приведён в действие, расстреляли троих корейцев – Семимира, Ли Пен Тая и Ден Нам Ика. Приговор был вынесен Беркутовым, Курацким и Шевалевым [15].

С 1922 г. корейцы в Иркутске начинают жить своей обычной жизнью, принимают участие в политической и общественной жизни города, трудятся на предприятиях горнодобывающей промышленности. О их обычной жизни корейцев в городе говорят сообщения из газет. Например, «Власть труда» пишет и зазывает всех рабочих корейской, китайской, мадьярской и др. национальностей вступать в национальные отделы при Губкоме РКП(б) [1].

Газета «Восточно-Сибирская правда» часто писала о правах национальных меньшинств, в том числе корейцев. Во многих статьях можно найти обвинения в адрес учебных заведений и администраций производств о недостаточной работе с национальной политикой. Они первые писали об избиениях национальных меньшинств на производстве [3].

Многие крайкомы ВКП(б) стремились привлечь к активной общественно-политической жизни национальные меньшинства. Власти призывали предприятия помогать корейцам и бурятам в общественной и производственной деятельности, а также прикрепить к ним старших товарищей для повышения их производственной квалификации [4].

С началом репрессивной политики в СССР, первым народом, который подвергся депортации, стали корейцы. На основании документа «Политбю-

ро ЦК ВКП(б) для пресечения проникновения шпионажа в пользу Японии среди корейского населения» было проведена депортация из районов Дальнего Востока и Приамурья в регионы Казахской и Узбекской ССР [12]. Советское руководство боялось шпионажа и диверсий в районах компактного проживания корейцев, которые располагались близко с границей Японии. В ходе начала депортации был решён вопрос о создании особой корейской автономной области на Дальнем Востоке, за которую долгое время выступало местное население, осознавая свою национальную идентичность.

По Всесоюзной переписи от 1939 г. в РСФСР проживало 11 462 корейца, в Иркутской области – 623 корейца. То есть в Иркутской области проживали 5,4 % корейского населения в РСФСР.

Корейцы в Иркутской области также попали под репрессивную политику. Так в своей статье Ю. А. Петрушин изучает Книги Памяти жертв политических репрессий, изданных в Иркутской области с 1990 по 2004 г. Всего корейцев, репрессированных в Приангарье, насчитывалось 170 человек. Большинство из них были мужчины (98 %, репрессированы три женщины) в возрасте 51 – 60 лет (24 %), 41 – 50 лет (21 %), 31 – 40 лет (20 %). Также большая часть арестованных родились в Корее (71 %). Большинство из репрессированных корейцев работали рабочими приисков (41 человек), не имели определённых знаний (31 человек), рабочими (13 человек), студентами (14 человек). Значительная часть оказалась в Иркутске и Иркутской Области в связи с заработками и учёбой [19]. Большая часть репрессированных корейцев работала на Бодайбинских золотых приисках.

Усиливались гонения на корейцев в Иркутске. Многим корейцам выдвигались обвинения в занятии вредительством, в членстве в «Тайном братстве», участии в «шпионско-диверсионной группе», действовавших на «территории СССР в пользу одного из иностранных государств». В ходе реабилитации спустя много лет было установлено, что зачастую смертные приговоры выдвигались уже умершим от истязаний, мучений и болезней узникам [18].

После начала репрессивной политики в СССР становится трудно отследить дальнейшее развитие корейской диаспоры в Иркутской области, ведь с этого времени их имена в официальных документах и печатной прессе меняются на российские. При этом корейцы быстро ассимилируются с местным русским населением, начинают скрывать свою этническую принадлежность.

Иркутск не являлся долгое время важным центром корейской эмиграции в Россию из-за своей удалённости от границы. При этом медленно в Иркутске и Бодайбо зарождались особые корейские диаспоры. Корейцы приезжали на временные заработки, проникали во многие сферы городской жизни, работали в горнодобывающей промышленности, на фабриках и нелегальных производствах. С началом гражданской войны корейские полки помогают освободить город от белого движения, а также выступают опорой для местной корейской секции. После этого момента жизнь корейцы начи-

нают спокойную жизнь в регионе, они занимают все больше ниш в экономике города, но в 1939 г. начинается репрессивная политика по отношению к этому народу. В Иркутской области проводится «Иркутская операция», в ходе которой было репрессировано 170 человек, которых обвиняли в шпионаже в пользу Японии, создания прояпонских тайных обществ, диверсии и так далее. После чего любая информация о корейской диаспоре в Иркутске теряется.

Библиографический список

1. Власть труда. 1920. 12 июня.
2. Власть труда. 1920. 28 авг.
3. Восточно-Сибирская правда. 1931. 26 авг.
4. Восточно-Сибирская правда. 1934. 24 мая
5. Ленский шахтёр. 1926. 25 марта.
6. Ленский шахтёр. 1926. 27 марта.
7. Ленский шахтёр. 1926. 3 окт.
8. Сибирь. 1906. 23 нояб.
9. Сибирь. 1909. 10 окт.
10. Таёжная жизнь. 1920, 10 марта.
11. Дацышен В. Г. Корейцы в Красной армии. К проблеме русско-корейских взаимоотношений в Советском Союзе // Известия Иркутского государственного университета. Серия: История. 2021. Т. 38. С. 102–110.
12. Документы Политбюро ЦК ВКП(б) о переселении корейского населения из пограничных районов Дальнего Востока. Август 1937– февраль 1938 г. и Протокол № 53 Заседания Политбюро ЦК ВКП(б) от 21 сентября 1937 г. Решение Политбюро от 15. 1X. [19]37 г. // ВКП(Б), Коминтерн и Корея. 1918–1941 гг. М. : Рос. полит. энцикл. (РОССПЕЭН), 2007. 816 с.
13. Дружинина А. В. Народы Дальневосточных стран в торгово-промышленной сфере городов Восточной Сибири в конце XIX – начале XX вв. // Сибирь и Корея в Северо-Восточной Азии. Иркутск, 2004. С. 20–22.
14. Иркутская ссылка: сборник Иркутского землячества / под редакцией и с предисловием В. В. Бустрема. М. : Изд-во Всесоюз. о-ва политкаторжан и ссыльно-поселенцев, 1934. 319 с.
15. Кузнецов С. И. Документ о репрессиях против корейцев из Государственного архива Иркутской области // Сибирь и Корея в северо-восточной Азии. Иркутск, 2004. С. 51–53.
16. Ли Пяк-чо. Тихоокеанская звезда. 1934, 22 июля // Корейцы в СССР. Материалы советской печати 1918–1937 гг. М. : Ин-т востоковедения РАН, 2004. 344 с.
17. Пак Б. Д. Корейцы в Российской империи (Дальневосточный период): Международный центр кореесведения МГУ им. М. В. Ломоносова. М. : [б. и.], 1993. 261 с.
18. Пак Б. Д. (1931 – 2011.). Корейцы в Советской России (1917 – конец 30-х годов). М. : Иркутск : ИГПИ, 2002. 258 с.
19. Петрушин Ю. А. Книга памяти как источник изучения репрессий корейцев в Приангарье в 1930-е годы // Сибирская ссылка : сб. науч. ста. Иркутск : Оттиск, 2017. С. 59–81.
20. Смерть корейского революционера. Известия. 1927, 19 января // Корейцы в СССР. Материалы советской печати 1918–1937 гг. М. : Ин-т востоковедения РАН, 2004. 344 с.
21. Статистические данные, показывающие племенной состав населения Сибири, язык и роды инородцев. Т. 3: Иркутская губ., Забайкальская, Амурская, Якутская, Приморская обл. и о. Сахалин // Президентская библиотека. URL: https://www.prlib.ru/item/372240 (дата обращения: 04.04.2024)
22. Шинкова А. И. Американская военная экспансия в Корею 1871 года и тайные антияпонские общества в России // Сибирь и Корея в Северо-Восточной Азии. Иркутск, 2004. С. 15–19.

УДК 378.4(571.53)(092)

Н. В. Матвеев

Доцент кафедры социально-экономических дисциплин, кандидат экономических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, sotcek@mail.ru

N. V. Matveev

Associate Professor of the Department of Social and Economic Disciplines, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, sotcek@mail.ru

ТРУДОВАЯ БИОГРАФИЯ А. Г. ВВЕДЕНСКОЙ И ИСТОРИЯ ИГПИ

В статье прослеживаются жизненный путь и профессиональная деятельность Алины Григорьевны Введенской – доцента Иркутского государственного педагогического института, первого заведующего кафедрой политэкономии (1969–1980). Педагогическая и управленческая деятельность анализируется на фоне динамики системы образования. Показана работа Алины Григорьевны как преподавателя-предметника высшей школы. Приводятся оценки её работы бывшими студентами-педагогами. Использованы архивные материалы.

Ключевые слова: памятные даты; педагогический институт; вуз; кафедра политэкономии; карьерный рост; кадровый вопрос; первый заведующий; виды деятельности.

THE LABOR BIOGRAPHY OF A. G. VVEDENSKAYA AND THE HISTORY OF THE IRKUTSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article traces the life path and professional activity of Alina Grigoryevna Vvedenskaya, Associate Professor of the Irkutsk State Pedagogical Institute, the first head of the Department of Political Economy (1969–1980). Pedagogical and managerial activities are analyzed amid the dynamics of the education system. The author shows the work of Alina Grigorievna as a subject teacher of higher education, gives the assessment of her work by former students, and also uses archival materials.

Keywords: memorable dates; pedagogical institute; university; Department of Political Economy; career growth; personnel issue; first head; types of activities.

Алина Григорьевна была интересным и привлекательным человеком, яркой личностью во многих её проявлениях. Прежде всего это был сильный профессионал, педагог с серьёзным интеллектуальным багажом, широким информационным полем и высоким уровнем культуры и такта. Всегда легко и непринуждённо на учебных занятиях (и не только!) вводила слушателей в курс проблем, с которыми придётся столкнуться будущим специалистам не только на ниве просвещения, но и в повседневной жизни. И студенты становились собеседниками старшего товарища в поисках тех или иных решений.

В течение десяти лет (1969–1980 гг.), два выборных срока, Алина Григорьевна исполняла обязанности заведующего общеинститутской кафедры политэкономии. И была первым руководителем вновь созданного структурного подразделения вуза. С массой организационных проблем обеспечения учебного процесса, кадровых проблем, научной работы и много другого. И она старалась всё это исполнять...

Данная статья не просто жест внимания ученика своему учителю. Это наша общая история. Которая учит, которой можно гордиться или наоборот,

и тогда исправлять ошибки и недочёты. Но не забывать – это наша история. Как тут не вспомнить великого Василия Осиповича Ключевского (1841–1911), который отмечал, что история – это фонарь в будущее, который светит нам из прошлого.

Любой юбилей или памятная дата – это своеобразное подведение итогов, оценка достигнутых свершений, достижений или нерешённых проблем. В их числе значимо 115-летие Педагогического института. За более чем вековой период существования первенец регионального высшего педагогического образования прошёл славный путь от учительского института, открытого в Иркутске в 1909 г., до современного педвуза в составе Иркутского государственного университета. За годы своей деятельности он подготовил десятки тысяч высококвалифицированных специалистов – профессионалов своего дела в системе образования и других видах деятельности.

В жизненном круговороте всё меняется. И постоянно развиваясь, Педагогический институт чутко улавливает новые требования времени, достаточно успешно адаптируясь к условиям современной российской действительности и постоянной модернизации системы отечественного образования. Сегодня вуз является крупным учебно-методическим и научным центром педагогического образования в стране, который реализуют все уровни непрерывной подготовки специалистов. Здесь созданы все необходимые условия для обеспечения учебно-воспитательного процесса и нормальной жизнедеятельности студентов и сотрудников института.

И как тут не присоединиться к пожеланию выпускников 1989 г.: «Живи и здравствуй, институт, который учит учителей» [2, с. 7] еще долгие-долгие годы.

2024 г. знаменателен ещё одной памятной датой в истории Педагогического института. Речь идёт в известном смысле о 55-летии современной кафедра социально-экономических дисциплин ПИ ИГУ. Кафедру по ряду моментов можно считать правопреемницей реорганизованной в 1965 г. из единой общеинститутской кафедры марксизма-ленинизма. Корреспондирует прежде всего перечень реализуемого цикла преподаваемых обществоведческих дисциплин. Среди них курсы философии, социологии, политологии, экономической теории, экономики, культурологии, менеджмента, основ российской государственности.

Любопытно, но в педагогическом институте уже в середине 1930-х гг. функционировала одна кафедра с почти похожим названием – кафедра социально-экономических наук – в состав которой в силу малочисленности преподавательского состава были включены кафедры диамата, истмата, ленинизма, истории ВКП(б), в 1938 г. последней в нее вошла кафедра политэкономии. Просуществовала эта объединённая кафедра недолго, поскольку в соответствии с Постановлением ЦК ВКП(б) от 14 ноября 1938 г. в вузах страны вместо существовавших кафедр диалектического и исторического материализма, истории ВКП(б) и ленинизма были созданы единые ка-

федры основ марксизма. В Иркутском пединституте такая кафедра начала работать с января 1939 г. [6, с. 41–42] До 1956 г. преподавался общий курс марксизма-ленинизма, включавший историю партии (КПСС), марксистскую философию и политическую экономию. Отдельной дисциплиной политэкономия стала преподаваться с 1943 г. на 3 курсе [6, с. 78, 88].

Напрашивается ещё одно сравнение, скорее историческая аналогия, которую вряд ли можно отнести к традициям современного дня. До начала 1960-х гг. в Иркутском пединституте (в 1960–61 учебном году) было три факультета: историко-филологический, физико-математический и педагогический [6, с. 407]. И в 2024 г. их тоже три, правда не факультета, а отделения с благозвучными аббревиатурами: ОГЭО (отделение гуманитарно-эстетического образования), ФМЕНИТО (отделение физико-математического, естественно-научного и технологического образования), ПСИСПО (отделение педагогического, социального и специального образования).

В 1965 г. совершилось серьёзное структурное преобразование – общеинститутская кафедра марксизма-ленинизма разделилась на две также общевузовские кафедры. Соответственно, кафедру истории КПСС и научного коммунизма (заведующий – кандидат исторических наук, доцент Г. А. Терюшков) и кафедру философии и политической экономии (заведующий – кандидат экономических наук, доцент Г. С. Ботвинникова). На основании приказа Министерства просвещения РСФСР от 2 апреля 1969 г. из объединённой кафедры философии и политэкономии была выделена самостоятельная общеинститутская кафедра политической экономии. В результате конкурса первой заведующей кафедрой стала кандидат экономических наук, доцент Алина Григорьевна Введенская [5, с. 334].

Начало 1969–70 учебного года новая кафедра встречала кадровым составом преподавателей из десяти штатных единиц. Из них только двое (Г. С. Ботвинникова и А. Г. Введеннская) были кандидатами наук [3] и организация учебно-воспитательного процесса на десяти факультетах по двенадцати специальностям стала одной из первых, но не единственных сложностей в деятельности молодого руководителя. Преодолевать подобные трудности Алине Григорьевне было под силу (а куда иначе деваться!). Для этого у неё были необходимые ресурсы, черты характера, трудолюбие, жизненный и профессиональный опыт, готовность брать ответственность на себя и много работать по созданию команды коллег-единомышленников. Поэтому оправданно начать с биографии нашей героини.

Алина Григорьевна родилась 19 июля 1928 г. в городе Ростов-на-Дону, в семье служащего завода «Красное знамя» Введенского Григория Ивановича (1901–1983) [3]. Так сложились жизненные обстоятельства, что у южанки по месту рождения детство и молодость прошли на Дальнем Востоке, а профессиональная деятельность – в Забайкалье и Восточной Сибири.

В 1934 г. Алина вместе с матерью и старшим братом переехала в Приморский край по месту службы отца, призванного в ряды Красной Армии.

Жизнь в военных гарнизонах и городках, предполагала по постоянные перемещения и массу бытовых неудобств, что неизбежно накладывало отпечаток на формирование личностей детей военных. Как когда-то говорила сама Алина Григорьевна, что они следовали за отцом – «красным командиром» – как нитка за иголкой [1]. Смею предположить, что в последующей жизни и её профессиональной деятельности отразились некоторые черты и нормы поведения военного бытия. Как то: целеустремлённость, значимость и приоритетность целей, мотивированность, высокая требовательность к себе и окружающим, продуманные стратегия и тактика поведения, умение выстраивать отношения разного уровня, деловой подход при решении многих проблем.

В Алине Григорьевне всегда привлекали (и удивляли!), кроме, естественно, высокого профессионализма, острота и критичность ума, самостоятельность мышления, когда всё подвергается анализу и проверке, а не принимается на веру. На наш взгляд, то, что можно классифицировать как аналитический склад ума. Кстати, интересна судьба старшего брата Алины Григорьевны – Юрия Григорьевича (1926–1985), который стал профессиональным дипломатом (по другим данным – военным переводчиком) [1].

В начале 1943 г. в СССР создаётся фактически новый вуз – Московский государственный институт международных отношений (МГИМО). Его первооснову составили студенты и преподаватели международного факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. И только в 1944 г. на 1 курс были приняты 200 абитуриентов (данные официального сайта МГИМО). Среди девяти первых выпускников МГИМО были, например, будущий политический обозреватель Центрального Телевидения СССР, профессор Валентин Зорин, журналист-международник газеты «Известия» Мэлор Стуруа. И парень из дальневосточной глубинки Юрий Введенский. Последним местом его службы перед отставкой была Германская Демократическая Республика.

В 1946 г. Алина Григорьевна окончила среднюю школу в с. Черниговка Приморского края. В этом же году семья переехала на станцию Завитая Амурской области, где она поступила на работу в Дом офицеров в должности заведующей парткабинетом. В 1947 г. стала студенткой первого курса исторического факультета Благовещенского пединститута. Затем перевелась на второй курс исторического факультета Читинского госпединститута, который закончила с отличием в 1951 г. Была рекомендована к поступлению в аспирантуру по новой истории, в которую не прошла по конкурсу. И с ноября 1951 г. по июнь 1952 г. работала школьным учителем истории в Горьковской области (с. Кисловка). Из-за болезни мамы Валентины Михайловны (1900–1983) летом 1952 г. вернулась в Читу.

В сентябре 1952 г. – зам. директора Читинского дома пионеров. В конце ноября 1952 г. была переведена в горком ВЛКСМ зав. отделом по работе среди школьной молодёжи и пионеров. Январь – апрель 1953 г. – училась на пионерских курсах в Центральной комсомольской школе, после окончания которой, работала инструктором в обкоме ВЛКСМ. В июле 1953 г. перева-

дена на должность заведующего учебной части вечернего университета марксизма-ленинизма при Читинском ГК КПСС, где также вела занятия по истории партии со слушателями первого года обучения.

В конце сентября 1954 г. вместе с больной мамой поменяла место жительства на Иркутск [3].

С июня 1955 г. принята на вакантную должность методиста по заочному обучению в Иркутский госпединститут. С сентября 1957 г. по ноябрь 1960 г. – старший лаборант учебного кабинета кафедры марксизма-ленинизма ИГПИ.

С 5 ноября 1960 г. принята временно на год ассистентом кафедры марксизма-ленинизма по преподаванию курса политэкономии.

С апреля 1961 г. – штатный ассистент, принятый по конкурсу. Вела семинарские занятия по политической экономии капитализма и социализма за ведущими преподавателями, лекторами потоков. Вероятно, среди них мог быть и директор института с 1939 г. кандидат экономических наук, доцент Николай Григорьевич Прозоровский, который покинул вуз в конце 1962 г. Выполняла и другие учебные и иные поручения по кафедре и вузу.

Таким образом, Алина Григорьевна прошла в одном вузе классический путь должностной преподавательской карьеры: ассистент, старший преподаватель (август 1964 г.), доцент (август 1968 г.). А затем уже в течение двух сроков избрания заведующая кафедрой политэкономии (1969–1980 гг.).

В течение двух лет (с октября 1962 г. по октябрь 1964 г.) была аспиранткой ИГУ по специальности «Политэкономия». В ноябре в Совете Иркутского института народного хозяйства успешно защитила кандидатскую диссертацию на тему «Переход к новой экономической политике в Сибири (1921–1923 гг.)» [3].

Проблемы переходного периода от капитализма к социализму были одной из двух комплексных тем НИР кафедры 1970-х гг. Кроме диссертации А. Г. Введенской были защищены по этой тематике в начале десятилетия ещё две работы (А. Р. Шашиной и Л. Ф. Штейнгауз) и две подготовлены к защите.

Кафедрой издавались сборники научных статей под общим названием «Теоретические вопросы социалистического строительства» (в 1971, 1973–1976 гг.) под общей редакцией А. Г. Введенской [4]. Они пользовались заслуженным общественным признанием не только в нашей стране, но и за рубежом. В частности, заявки на сборники приходили в частном порядке из Чехословакии, Венгрии, Швеции. Именно в этот период середины 70-х гг. Алина Григорьевна однажды в шутливой форме сказала, что у неё улучшается настроение, когда она видит перед собой чистый лист бумаги, на котором можно написать что-то умное. Это было сказано в ответ на реплику одного из преподавателей, что «не пишется» и «трудно начать» [1].

Студенты отмечали глубокую научную компетентность и высокую эрудицию, отличавшие Алину Григорьевну как преподавателя. В анкетировании «Преподаватель глазами студентов», проводимом во второй половине

1980-х гг., в котором приняли участие 54 студента-историка, также отмечались требовательность и тактичность А. Г. Введенской. По пятибалльной шкале оценивания рейтинг преподавателя составил 4,76 балла [3].

Бывший студент Алины Григорьевны, выпускник исторического факультета ИГПИ 1989 г. Андрей Назимов, так вспоминал о ней: «Алина Григорьевна вела у нас политэкономию. Мы были влюблены в неё заранее со слов старшекурсников. Действительно, лекции оказались очень насыщенными и интересными. Она давала много полезной информации, советовала, какие справочники лучше купить, а их в наше время появилось несметное количество» [2, с. 7]. Вероятно, речь идёт не только и не столько о справочниках, а об учебниках и научной литературе, публицистике, которые во множестве появились во второй половине 1980-х гг. А Алина Григорьевна отслеживала литературу (и не только специальную) постоянно.

Очевидно, следует сказать о кадровой политике на кафедре, проводимой Алиной Григорьевной уже в конце 1970-х гг. В целевую аспирантуру в центральные вузы (Москва, Ленинград) и Иркутский институт народного хозяйства направляется пришедшая на кафедру молодёжь. Это значительно повысило кадровый и научный потенциал коллектива после их возвращения кандидатами экономических наук (5 человек).

С 1980 г. доцент кафедры. Трудилась и на кафедре, которая с октября 1997 г. стала называться кафедрой экономики и менеджмента до июля 1998 г.

Труд Алины Григорьевны Введенской был отмечен рядом наград: многочисленными грамотами, благодарностями, значком «За отличные успехи в работе» (1975 г.), медалью «Ветеран труда». Безусловно, что кроме этих известных наград, важное место занимают признания ее учеников и коллег, добрые слова и благодарные отзывы в адрес Алины Григорьевны всех знавших и помнящих ее людей.

Ушла из жизни после тяжёлой продолжительной болезни 4 сентября 2002 г.

Библиографический список

1. Интервью с С. Г. Куликовой, декабрь 2022 г. : «Я её знаю только как хорошего учителя». Станислава Георгиевна Куликова (1942–2024), выпускница исторического факультета ИГПИ 1964 г. 1969–1980 гг. – преподаватель кафедры политэкономии ИГПИ.
2. Иркутский университет. 2024. 25 апр.
3. Личное дело А. Г. Введенской. Архив ИГУ. Ф. Р-842. Оп. 2. Д. 34.
4. Личное дело А. Р. Шашиной. ОГКУ ГАИО ЦДНИ.
5. Матвеев Н. В. Обществоведы Иркутского педагогического // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тенденции и перспективы развития : материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., посвящ. 110-летию Иркут. пед. ин-та. Иркутск, 17 мая 2019 г. В 2 ч. Ч. 1. Иркутск : Иркут, 2019. С. 332–338.
6. Рабецкая З. И., Татарников В. И. Иркутский педагогический: от учительского института к университету. Т. 2. Иркутский пединститут в 1931–1996 годы. Иркутск, 2009. 432 с.

УДК 614.23:316(517.73)

И. В. Орлова
кандидат исторических наук, доцент, Иркутский государственный медицинский университет, доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения, г. Иркутск, irina_orlova7@mail.ru

I. V. Orlova
Associate Professor of the Department of Public Health and Healthcare, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Irkutsk State Medical University, Irkutsk, irina_orlova7@mail.ru

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНИЦИАТИВ ЗУБОВРАЧЕБНОГО ОБЩЕСТВА НА РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПОМОЩИ НАСЕЛЕНИЮ В НАЧАЛЕ XX В.

В России специализированная медицинская помощь стала оформляться в последней четверти XIX в. Общероссийские показатели того периода свидетельствовали о том, что более 70 % врачей не имели врачебной специализации. Особой сферой оказания медицинской помощи в Иркутской губернии было зубоврачевание. Этот вид медицинского пособия подавали немногочисленные врачи и фельдшеры, бравшие на себя, несоответствующую занимаемой должности и квалификации, ответственность по удалению зубов. На рубеже XIX – начале XX в. квалифицированная зубоврачебная помощь населению Восточной Сибири оказывалась только в Иркутске и только в секторе частных услуг. Согласно официально опубликованным данным в 1904 г. в Иркутске практиковало 7 зубных врачей и дантистов. В 1909 г. в Иркутске начало работу зубоврачебное общество. В статье приводятся формы общественной инициативы, имеющие реальное воплощение и повлиявшие на формирование бесплатной зубоврачебной помощи в Иркутске.

Ключевые слова: зубоврачебное общество; зубной врач; дантист; зубоврачебная помощь; Иркутск.

THE INFLUENCE OF SOCIAL INITIATIVES OF THE DENTAL SOCIETY ON THE DEVELOPMENT OF SPECIALISED MEDICAL CARE FOR POPULATION AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

In Russia, specialized medical care began to develop in the last quarter of the 19th century. All-Russian indicators showed that more than 70 % of doctors did not have a medical specialization. Dentistry was a special area of medical care in the Irkutsk Province. Dental care was provided by a small number of doctors and medical attendants who took on the responsibility for tooth extraction, which was not typical for their position and qualifications. At the turn of the 19th and 20th centuries, qualified dental care was provided to the population of Eastern Siberia only in Irkutsk and only in the private sector. According to officially published data, in 1904, only 7 dentists practiced in Irkutsk. In 1909, a dentist society started its work in Irkutsk. This article presents the forms of public initiative that had real implementation and influenced the formation of free dental care in Irkutsk.

Keywords: dental society; dentist; dental care, Irkutsk.

Среди всех городов Восточной Сибири в имперский период Иркутск значительно отличался по количеству врачебных кадров, медицинских общественных групп, медико-социальных мероприятий. Однако территориальная удаленность Восточной Сибири не способствовала параллельному развитию Иркутска с другими губернскими центрами европейской России.

На рубеже XIX – начале XX в. квалифицированная зубоврачебная помощь населению Восточной Сибири оказывалась только в Иркутске и только в секторе частных услуг. Согласно официально опубликованным данным в 1904 г. в Иркутске практиковало 7 зубных врачей и дантистов: Ромм-Аронсон Т. И., Галай (Любарская) В. П., Гиршин Г. И., Мовшкович М. М., Ражинский Н. М., Черняев М. Н., Шпарварт Э. К. [9]

Тот факт, что в развитии отечественной стоматологической службы на рубеже XIX–XX вв. огромную роль сыграли созданные зубоврачебные общества в различных городах империи, стал аксиомой. Зубоврачебные (одонтологические) общества успешно функционировали в европейской России с конца XIX в. В Санкт-Петербурге «Первое общество дантистов России» было открыто в 1883 г., «Московское одонтологическое общество» было организовано в 1891 г., в 1899 г. – «Российское одонтологическое общество» [8, с. 60].

Датой основания Иркутского зубоврачебного общества стало 17 января 1909 г., председателем которого была избрана Немчинова-Алексеева, товарищем председателя – Писаревская С. Г., казначеем – Огильви Н. И. Через год, 27 марта 1910 г., на годичном собрании был заслушан отчет о деятельности общества и избрано новое правление, председателем стал врач Шпарварт Э. К., товарищем председателя – врач-женщина Миль М. Е. Учреждение специализированого общества в Иркутске было закономерным процессом и обусловлено рядом сложившихся предпосылок[7, с. 208, 212].

Начало XX в. стало периодом оформления профессионализации социальной группы зубных врачей в Российской империи, а для Иркутской губернии это хронологически совпадало с оформлением той «критичной массы» специалистов, которая нуждалась в объединяющем начале и профессиональной коммуникации внутри обширного региона. На 1 января 1909 г. в губернии было 42 зубных врача. Кроме того, общероссийская тенденция роста социальной ответственности, охватившая медицинское сообщество в целом по стране, распространилась на окраинные регионы и на узкие профессиональные группы врачей. Генеральная идея Пироговских съездов об «ответственности медицины и ее рациональной помощи» нашла свое воплощение в первых шагах иркутского медицинского сообщества.

В первый год существования зубоврачебного общества, его члены вышли с инициативой по двум вопросам:

– об организации бесплатной школьной зубной лечебницы;

– об организации бесплатной зубоврачебной помощи населению Иркутска.

16 октября 1909 г. в Иркутскую городскую управу был направлен доклад о результатах обследования местным зубоврачебным обществом 3500 учащихся начальных школ Иркутска, из которых 80 % «имели испорченные зубы». Авторы доклада сообщали: «Такие результаты, особенно среди детей, когда кладется фундамент будущего здоровья человека, в связи с абсолют-

ным отсутствием в Иркутске бесплатной зубоврачебной помощи и послужило Обществу мотивом к заявлению о необходимости устройства «лечебницы для бесплатного лечения зубов учащихся начальных школ» [5, с. 15]. Зубоврачебное общество ходатайствовало о материальной поддержке в виде единовременной помощи для организации школьного зубоврачебного кабинета (1500–2000 руб.); ежегодной субсидии в размере 500 руб. и предоставлении бесплатного помещения при одной из городских школ. Одновременно обращение иркутских зубных врачей и дантистов было подкреплено письмом директора народных училищ Иркутской губернии, которое поступило в тот же день, 16 октября 1909 г., на имя Иркутского городского головы. В письме, на основании циркуляра Департамента народного просвещения от 7 марта 1909 г. за № 6316, предлагающего начальникам учебных заведений привлечь специалистов по главным и зубным болезням, и принимая во внимание анкету Иркутского зубоврачебного общества, директор ходатайствовал об устройстве в Иркутске бесплатной зубной лечебницы для учеников училищ.

Оба доклада, свидетельствующие о единении иркутского медицинского и педагогического сообщества, были заслушаны на совещании городских врачей 2 ноября 1909 г., где и была озвучена идея об учреждении в Иркутске бесплатной школьной зубной лечебницы. В более конкретном докладе зубоврачебного общества, составленном в августе 1910 г. № 13023, определялось, что школьная зубная лечебница должна обслуживать все городские школы бесплатно, прием больных будет осуществляться членами общества на безвозмездной основе, кроме «осматривания и исправления зубов» предполагалось проведение мероприятий профилактического и просветительского характера. Прилагаемая смета содержала расходы на разовое приобретение 2 кресел, инструментария – 795 руб., 1 большого шкафа для инструментов – 25 руб.; 2 умывальников – 50 руб.; 2 малых шкафов – 15 руб.; 3 простых белых столов – 15 руб.; 12 халатов для врачей – 36 руб.; 24 полотенец – 10 руб.; 24 салфеток – 4 руб. Итого – 950 руб. [2, л. 12] При этом прилагалась смета годового расхода лечебницы на 785 руб., включающая следующие траты: зубоврачебный материал, медикаменты, вата, пломбировочный материал, борчики для бормашины, нервоэкстракты и т. д. – 250 руб.; оплату сестре или фельдшерицы, заведующей хозяйственной частью – 180 руб.; оплата прислуге (она же прачка) – 120 руб. ; щетки зубные для бедных учеников – 60 руб.; конторские и типографские расходы – 150 руб.; мыло и прочие мелкие расходы – 25 руб. [3, л. 16]

В результате переписок и череды совещаний, финансовая комиссия при городском самоуправлении 30 апреля 1911 г. предложила внести расходы в смету Иркутской городской думы, что поставило городские власти в затруднительное положение и при рассмотрении сметы этот расход был исключен.

Одновременно с развитием проекта об организации зубоврачебной помощи школьникам Иркутска шла организация бесплатной зубоврачебной помощи населению Иркутска. Интересна разница в развитии двух одинаково необходимых учреждений. По проекту Иркутского зубоврачебного общества организация бесплатной помощи школьникам была выдвинута на довольно широких началах, имела хорошо обоснованную теоретическую часть, обладала поддержкой в лице Директора начальных училищ. Но общество не рассчитало того, что городская касса, переживавшая финансовый кризис, не могла «поднять» сравнительно небольшую субсидию в 950 руб. единовременных и 785 руб. годовых средств. Школьный зубоврачебная лечебница так и не была открыта, альтернативу ей составил школьный зубоврачебный кабинет, который был открыт в феврале 1915 г. [6, с. 61]

Организация же помощи лечения зубов населению Иркутска пошла совершенно другим путем. Здесь не было широких задач и не было сопряженных с этим широких затрат. Заведующие двух (из четырех) городских лечебниц, Михеевской и Знаменской, предоставляли желающим зубным врачам возможность принимать больных по своей специальности. Вначале прием ограничивался лишь удалением зубов и снятием сильных болей. О рациональной помощи с сохранением и пломбировкой зубов не было и речи, так как в Иркутске не было бор-машины и других инструментов. Заведующий Михеевской лечебницей доктор Кауфман Б. И. отнесся к назревающей потребности крайне чутко, и благодаря его стараниям, в 1911 г. Михеевской лечебницей была приобретена бор-машина и подголовники для кресла. Спустя год на заседании санитарного совета было констатировано, что факт приобретения бор-машины можно считать началом организации зубоврачебного кабинета, так как с этих пор практикующие зубные врачи стали проводить лечение, вплоть до пломбирования включительно.

Однако прием по «зубным болезням» осуществлялся случайными добровольцами, большей частью из молодых зубных врачей, стремившихся к отработке практических навыков, несмотря на то, что прием производился в условиях крайне неблагоприятных, так как принимать приходилось в одной маленькой комнатке, вместе с акушеркой. Вскоре стали отмечать, увеличение обращений, что говорило о потребности в более прочной организации зубоврачебной помощи населению. Так, зубным врачом Луцким Н. П., осуществлявшим прием в Михеевской лечебнице, за 1911 г. было принято 1209 чел., за 11 месяцев 1912 г. – 1525. Эти данные стали весомым аргументом для принятия решения о приглашении постоянного зубного врача с годовым жалованием 600 руб. [1, с. 415] Кроме того, Иркутская городская дума постановила выделить прием зубного врача в отдельные часы от общего приема. Таким образом, инициатива зубоврачебного сообщества, поддержанная городскими властями, в 1913 г. положила начало бесплатной зубной помощи жителям Иркутска. С учетом затянувшегося вопроса о создании школьного кабинета, были введены смешанные приемы больных.

Первоначально организация зубоврачебной помощи в Иркутске осуществлялась на основании мероприятий, предложенных заведующим зубо-лечебным кабинетом Луцким Н. П. Во-первых, прием амбулаторных больных производился зубным врачом и приглашенным помощником с 13 до 16 часов, при этом с 13 до 14 часов принимались школьники, а с 14 до 16 часов был общий прием. Во-вторых, инструментарий и материал для обслуживания школьников выписывался на общих основаниях из Михеевской аптеки, для чего в смету лечебницы был внесен особый кредит. В-третьих, наряду с записями взрослых пациентов, была введена регистрация школьников на особых карточках. В них фиксировались следующие сведения: название школы, имя и фамилия школьника, возраст школьника, занятие родителей, национальность, сословие, адрес, рост, вес, общее состояние организма, сведения о питании (в в том числе сколько раз в день ест горячее, какую пищу предпочитает: мясную, молочную, хлебную, сладости), сведения о здоровье родителей, давно ли болят зубы, лечил ли их раньше, чистит ли зубы, состояние десен, отложение на зубах, осмотр зубов и диагноз. В-четвертых, 2 раза в неделю, в часы школьных занятий, производился осмотр зубов школьников по школам, где подавалась первоначальная зубная помощь. В-пятых, осмотренные школьники направлялись для лечения в указанные часы в зубоврачебный кабинет при Михеевской лечебнице, при этом радикальное лечение применялось только у школьников первых классов каждой школы в порядке постепенности. Такая постановка дела в отношении школьников осуществлялась до учреждения школьного кабинета в начале 1915 г. и назначения школьного зубного врача.

Благодаря введению опросных карточек пациентов, сегодня можно судить не только об охвате населения одонтологической помощью, но и проанализировать медико-социальную составляющую проблемы. Количественные данные за январь 1914 г. представлены в таблице.

Таблица

Сведения о количестве больных при зубоврачебном кабинете
Михеевской городской лечебницы за январь 1914 г. [4, с. 57]

Возраст	Мужской	Женский	Итого
до 5 лет включительно	6	7	13
от 6 до 10лет	12	11	23
от 11 до 15 лет	13	17	30
от 16 до 20 лет	11	34	45
от 21 до 30 лет	46	91	137
от 31 до 40 лет	23	46	69
от 41 до 60 лет	42	20	62
выше 60 лет	3	5	8
Итого	156	231	387

В таблице представлено количество пациентов, посетивших зубоврачебный кабинет за один месяц – 387 человек, при этом ими было сделано 775 посещений. Анализ первичной медицинской документации (карточек и записей в журнале) показал:

– по национальному составу посетители зубоврачебного кабинета распределились так: русские – 353 чел., евреи – 20, поляки – 7, татары – 4, латыши – 1, чуваши – 1, китайцы – 1;

– по роду занятий: домохозяева – 111, чернорабочие – 84, ремесленники – 46, прислуга – 37, без определенных занятий – 36, учащиеся – 36, служащие в учреждениях – 21, торговцы – 6, приказчики – 3, сельскохозяйственные рабочие – 3, свободных профессий – 2, чиновник – 1, полицейский – 1;

– по образованию: грамотные – 194, неграмотные – 160, малограмотные – 33;

– по болезням: воспаление надкостницы зубной ячейки – 238, воспаление зубной пульпы – 87, костоеда зубов (совр. – кариес) – 54, воспаление слизистой оболочки рта и десен – 7, зубная боль без точного обозначения – 1;

– по характеру лечения: перевязки (смена лекарств в зубе) – 580, удалено зубов – 207 (157 – без наркоза, 5 – под местным наркозом), положено пломб временных – 35 (12 – цементных, 3 – серебряных).

Таким образом, объединение зубных врачей и дантистов Иркутска и Иркутской губернии не только было организационным шагом в формировании специализированной группы профессионалом, это объединение способствовало развитию бесплатной стоматологической помощи населению. Первый опыт, начавшийся с открытия зубоврачебного кабинета в Михеевской лечебнице для приходящих больных в 1911 г., был поддержан и в других лечебницах города. Так в 1914 г. подобная специализированная помощь оказывалась в Нагорной, Знаменской и Глазковской амбулаториях Иркутска. Однако в связи с их территориальным расположением по предместьям города Знаменская и Глазковская осуществляли прием больных низшего социального статуса, имевшего запущенные формы одонтологической патологии, доведенные до крайней меры врачебного вмешательства – удаление. Поэтому показатели по пролеченности пациентов были значительно снижены.

Библиографический список

1. Вязьмин А. Я., Подкорытов Ю. М., Клюшников О. В. Страницы истории кафедры ортопедической стоматологии // Роль медицинских вузов в подготовке медицинских кадров: исторические аспекты. С. 415–418.
2. Государственный архив Иркутской области (ГАИО). Ф. 215. Оп. 1. Д. 10. Л. 12.
3. ГАИО Ф. 215. Оп. 1. Д. 14. Л. 16.
4. Кауфман Б. И., Луцкий Н. П. Сведения о количестве больных при зубоврачебном кабинете городской Михеевской лечебницы за январь 1914 г. // Восточно-Сибирская хроника г. Иркутска. 1914. № 7–8. С. 54–58.
5. Луцкий Н. П. К вопросу об организации зубоврачебной помощи школьникам // Восточно-Сибирская хроника г. Иркутска. 1914. № 1–3. С. 13–21.
6. Марцелевич Л. Отчет городского школьного зубоврачебного кабинета за 1916–1917 уч. г. // Восточно-Сибирская хроника г. Иркутска. 1917. № 5–12. С. 59–63.
7. Орлова И. В. Хроника провинциальной медицины: Иркутск и его окрестности в досоветский период. Иркутск : Репроцентр+, 2022. 336 с.
8. Пашков К. А. Зубоврачевание и стоматология в России: основные этапы и направления развития (IX–XX век) : монография. Казань : Центр инновац. технологий, 2011. 304 с.
9. Российский медицинский список, изданный Медицинским департаментом МВД на 1904 г. СПб., 1904. URL: https://archive.org/details/ (дата обращения: 09. 09–03.11.2023)

УДК 656.61 (571.56)“1953/1954’’(091)

О. И. Пашкевич

Доцент кафедры технических направлений подготовки, кандидат филол. наук, доцент, Якутский институт водного транспорта (филиал), Сибирский государственный университет водного транспорта, г. Якутск, Lfngavt@mail.ru

O. I. Paskevich

Associate Professor at the Department of Technical Areas of Training, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Yakutsk Institute of Water Transport (Branch), Siberian State University of Water Transport, Yakutsk, Lfngavt@mail.ru

РАЗВИТИЕ СЕВЕРНОГО МОРСКОГО ПУТИ В НАВИГАЦИЯХ 1953–1954 ГГ.

В последнее время вопросы развития Северного морского пути стали актуальными с точки зрения экономики и политики. Не менее интересна и история данной трассы, в которой, по мнению исследователей, немало отрывочных и противоречивых сведений. Автор статьи останавливается на одном из периодов СМП, уделяя внимание использованию Северного морского пути военно-морским и торговыми флотами, а также речными судами.

Ключевые слова: морской флот; Арктика; история; пассажирский флот; очерк.

DEVELOPMENT OF THE NORTHERN SEA ROUTE IN NAVIGATION IN 1953–1954

Recently, issues of development of the Northern Sea Route have become relevant from the point of view of economics and politics. The history of this route is equally interesting and, according to researchers, it contains a lot of fragmental and contradictory information. The author of the article focuses on one of the periods of the route, paying attention to the use of the Northern Sea Route by naval and merchant fleets, as well as river vessels.

Keywords: marine fleet; Arctic; history; passenger fleet; essay.

История изучения Северо-Восточного прохода начиналась ещё в дореволюционный период. В нашей статье мы освятим основные события навигаций 1953–1954 гг.

Начальником ГУСМП с марта 1953 г. стал контр-адмирал В. Ф. Бархатов. После упразднения самостоятельного треста ГУСМП и объединения ведомств река Хатанга была передана для обслуживания Ленскому бассейну (в следующем году была передана морякам). Хатангская дистанция пути обслуживала реку от фактории Кресты до мыса Большая Корга (228 км), реку Хета – от пос. Волочанка до фактории Кресты-1 (72 км), реку Попигай (157 км), реку Анабар – от Саскылаха до мыса Хорго (242 км). Для усиления гидрографического обеспечения пришли в Тикси пароходы «Салехард», «Джарджан», 200-сильный «Игарец» и деревянная трёхмачтовая шхуна № 41, предназначавшиеся для работы в низовьях Лены, а на Хатанге остались два катера – «Котуй» и «Каяк». Здесь в эту навигацию установили освещаемые знаки, по реке Хета никаких работ не проводили, поскольку там работали только два катера. Суда (кроме «Игарца»), пришедшие оттуда на

Лену, были построены в Финляндии по репарациям (компенсация военных убытков). Пароходы работали в низовьях Лены, а шхуну позднее выдавило ледоходом в Жиганске.

Порт Тикси для обеспечения каботажных сухогрузных перевозок получил морские лихтеры («Тунгуска», «Котуй», «Дон», «Севастополь» и др.) и финские буксиры «Канопус», «Пегас», «Амазар», «Ленинец», «Никифор Бегичев» и «Чадор».

Теперь схема перевозок предполагала в Тикси обязательную перегрузку на морские лихтеры, затем доставку к устьям рек и последующую перегрузку на речные суда, хотя «Первая пятилетка» два раза ходила на Яну, последним рейсом приведя оттуда десять лихтеров и две баржи. Краевед А. С. Павлов пишет об этом так: «Танкера-«броненосцы» шли на Яну обязательно в сопровождении морского буксира. Зрелище не для слабонервных – даже в небольшой шторм низкобортный, короткий танкер почти полностью скрывался в волнах, сверху виднелась лишь надстройка, угловатый полубак и переходной мостик…» [2, с. 95].

В 1953 г. был закрыт порт и лагерь в Амбарчике (к тому времени силами заключенных были построены волнолом, три ряжевых стенки, складские помещения, жилые дома), грузовые операции начали перемещаться в Черский, выше по Колыме, где был основан порт Зелёный мыс. По сути, это один населённый пункт под разными названиями.

В навигацию 1953 г. экспедиция на гидрографическом судне «Верещагин» под командованием Б. И. Лейкина работала в районе «Земли Санникова». Землю не нашли, но с этого парохода высаживали полярников на станции «Новая Сибирь», Земля Бунге.

Для обслуживания низовьев Лены, Оленёкской и Быковской протоки в 1953 г. бывшим ГУСМП был образован Булунский технический участок, который в этом же году был передан вначале пароходству, а затем Ленскому БУП (переименован в Жиганский). Начались регулярные промеры проток, баровых участков и низовьев рек. Последние Ленские суда вышли из Тикси на Лену 2 октября, по пути встретили густой ледоход и встали на случайный отстой.

В навигацию 1954 г. произошло важное событие – на трассу СМП пришли новейшие дизель-электроходы «Лена» и «Енисей», построенные в Голландии и приписанные к вновь созданному Мурманскому пароходству. Их водоизмещение – 12 500 т, грузоподъёмность – 5000 т. Судовые запасы обеспечивали им большую автономность, винт из нержавеющей стали мог работать в самых тяжёлых арктических льдах. Корпус судна имел ледовый пояс повышенной прочности, обозначенный Регистром символом УЛА (усиленный ледовый, арктический). Длина дизельного электрохода – 130 м, ширина – 18,8 м, осадка – 8,2 м. Суда ходили во льдах, при этом были мореходны, могли выдержать сильнейшие штормы. Это было новое слово в судостроении, впоследствии их будут классифицировать как «суда активного

ледового плавания». Два из них сразу же сделали по два сквозных рейса – от Архангельска до Магадана. Во время проводки на борту «Енисея» умер известный полярный капитан М. Марков – в его память вскоре назовут новое ледокольное судно.

С запада также прошли пароходы и теплоходы «Обь», «Сталинабад», «Кооперация», «Имандра», «Сухуми», «Валдай», с востока прошли «Беломорканал», «Пинега», «Игарка», «Сакко», «Уралмаш», «Революционер», «Иван Ползунов». Под командованием капитана А. Янцелевича теплоход «Кооперация» открыл первую в истории Севера арктическую пассажирскую линию Архангельск – Тикси – Певек. Просуществовала она только несколько навигаций, потом «Кооперацию» перевели в арктические плавания.

В состав ЭОН-64 включили новые лодки проекта 613 (С-140, 141, 145, 150) и старые, IX серии – С-102, С-104, и С – 56. Рядом с ними шли пограничные корабли («Агат», «Алмаз», «Берилл», «Жемчуг», «Изумруд», «Топаз»). Весь переход боевых кораблей занял 88 суток – с 10 июля по 5 октября караван прошёл 6680 миль за 793 ходовых часа (со средней скоростью 8,5 узлов).

8–9 апреля одновременно были открыты дрейфующие станции СП-3 (А. Ф. Трёшников) и СП-4 (Е. И. Толстиков) – это первая станция, льдина которой использовалась на протяжении нескольких лет (до 1957 г.), за время дрейфа на ней работали 3 смены полярников. В конце 1954 г. Министерство морского и речного флота было разделено на два: Союзное – Минморфлот и Российское – Минречфлот. Встал вопрос и по порту Тикси: от ГУСМП, который объединял и моряков, и речников, порт перешёл вначале Ленскому пароходству, затем Мурманскому пароходству, затем передан Дальневосточному.

В этом же году Северным морским путём в Якутию прибыл пассажирский теплоход «Ыссык-Куль», построенный в ГДР. О первом рейсе теплохода из Якутска в далекое Заполярье осенью 1954 г. рассказал журналист Евгений Виллахов в очерке «На море студёном», опубликованном во втором номере альманаха «Полярная звезда» за 1955 г. Профессор О. Д. Якимов вспоминал о Виллахове: «Журналист-самородок с большим опытом и неполным средним образованием, Е. Виллахов сразу же привлёк внимание читателей» [4, с. 190].

В те далёкие времена очеркист не посмел бы сделать материал, не прожив его. Редакции газет и журналов регулярно отправляли своих авторов в творческие командировки, где журналист мог неделями и даже месяцами изучать обстановку, знакомиться с будущими героями, наблюдать, думать, делать наброски, работать над формой.

Е. Виллахов начинает свой очерк так: «В середине сентября, когда тайга Средней Лены была расцвечена всеми красками радуги, мы выехали на Крайний Север. Новый комфортабельный теплоход «Ыссык-Куль» упрямо разрезал свинцово-чёрные воды великой сибирской реки» [1, с. 108.].

«Ыссык-Куль», пассажирский теплоход скорой линии, на котором журналист отправляется в командировку, впервые в истории Ленского судоходства идёт из Якутска на Крайний Север. Ленский флот пополнялся новыми судами каждую навигацию, но ещё не было такого, чтобы теплоход возил пассажиров в добротных красивых каютах, залитых электрическим светом. Более того, устанавливалось регулярное пассажирское сообщение между столицей республики и портом Тикси. Впечатляет и время, проведённое в пути. Капитан В. Ф. Стыденко обещал на следующий год водить судно туда и обратно за восемь суток. Необходимо заметить, что Василий Филиппович Стыденко сам и привёл судно на Лену Северным морским путём.

О капитане теплохода А. С. Павлов в книге «Ленские речники» написал следующее: «Стыденко Василий Филиппович (07.05.1917 – 02.07.1979). В Ленском речном пароходстве с 1938 г. (2 пом. капитана п/х «Пропагандист»). С 1941 г. капитан («К. Цеткин»), с 1945 г. диспетчер. С 1947 г. капитан судов Жатайской РЭБ (т/х «Ляпунов», «Жатай», «Ыссык-Куль», с 1958 г. «40 лет ВЛКСМ»), Якутского речного порта («Ракета – 3»).

Какова судьба теплохода? Теплоход «Ыссык-Куль» был 646 проекта из серии судов «Байкал». Все теплоходы данной серии получили название по названию озёр, но в 1959 г. на Лену пришло ещё одно судно «Ыссык-Куль», буксирный теплоход, и тогда пассажирское судно было переименовано в «40 лет ВЛКСМ». В 1994 г. оно получило название «Капитан Пономарёв». Спустя два года на судне произошёл пожар в машинном отделении. В то время было сложно с финансированием и теплоход не стали восстанавливать, он служил тренажёром для отработки навыков пожаротушения. В 2014 г. судно было списано, а в 2022 утилизировано. Но память о теплоходе жива в сердцах тех, кто были его пассажирами и тех, кто трудился на нём.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в период навигаций 1953 и 1954 гг. шло активное развитие Северного морского пути, флот пополнялся современными судами, проводились обширные научные исследования арктической зоны.

Библиографический список

1. Виллахов Е. А. На море студёном // Полярная звезда. 1955. № 2 (68). С. 108–127.
2. Павлов А. С. Битва за Арктику 1932–2012. Якутск : Медиа-холдинг «Якутия», 2012. 352 с.
3. Павлов А. С. Ленские речники. Якутск : Ахсаан, 2008. 160 с.
4. Якимов О. Д. Очерки истории печати Якутии: от февраля 1917 года до краха КПСС. Новосибирск : Наука, 2004. 360 с.

УДК 631.115.71(571.53)(091)(093)

Ю. А. Пронина

Студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, кафедра истории и методики, г. Иркутск, pronyulya7579@yandex.ru

Л. М. Салахова

доцент кафедры истории и методики, кандидат исторических наук, Педагогический институт, Иркутский государственный университет,г. Иркутск, mars62@rambler.ru

Y. A. Pronina

Student, Department of History and Methodology, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, pronyulya7579@yandex.ru

L. M. Salakhova

Associate Professor of the Department of History and Methodology, Candidate of Historical Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, mars62@rambler.ru

ДОКУМЕНТЫ МУНИЦИПАЛЬНЫХ АРХИВОВ КАК ИСТОЧНИК ПО ИСТОРИИ СОВХОЗОВ ВЕРХНЕГО ПРИЛЕНЬЯ

Рассмотрены документы, хранящиеся в фондах муниципальных архивов, которые могут быть использованы как репрезентативный источник по истории совхозов Верхнего Приленья. Приводятся примеры документов, позволяющих создать представление о механизме хозяйственно-экономической деятельности совхозов, особенностях социальной жизни работников в последнее советское десятилетие.

Ключевые слова: Верхнее Приленье; исторический источник; массовые источники; муниципальные архивы; верификация.

DOCUMENTS OF MUNICIPAL ARCHIVES AS A SOURCE ON THE HISTORY OF SOVKHOZES OF THE UPPER PRILENYE

The article gives an idea of the documents stored in the funds of municipal archives, which can be used as a representative source on the history of sovkhozes in the Upper Prilenye. The paper provides examples of documents that allow to create an idea of the mechanism of economic activity of sovkhozes, and the specifics of social life of workers in the last Soviet decade.

Keywords: Upper Prilenye; historical source; mass sources; municipal archives; verification.

История создания и развития советских хозяйств находилась в поле зрения историков ещё в период существования Советского Союза. Прежде всего, было важно обобщить опыт создания и развития крупных советских хозяйственных структур в советской деревне, показать преимущества такой модели экономического развития и роль в этом процессе партийных структур. Актуальность этой темы не теряется и в настоящее время. На современном этапе, в новых социально-экономических условиях развития, советский опыт хозяйствования в деревне требует пересмотра полученных ранее знаний. Очевидно, что это повлечет формулировку новых выводов поскольку расширился круг источников и поменялась исследовательская оптика, что помогает глубже осмыслить особенности процессов, развернувшихся в сельской местности в поздний советский период. На современном этапе мы

сталкиваемся с таким вызовом времени, когда «старые» знания по данной проблематике становятся недостаточны, поскольку исследователи демонстрировали в своих работах специфический подход к подбору документальных источников, стремясь подчеркнуть преимущества социалистического строя.

Изучение истории советских сельских государственных предприятий крайне важно для понимания всех процессов, происходивших в стране. Анализ данной формы хозяйствования в разные исторические периоды, в том числе и в эпоху экономического кризиса, позволяет оценить её вклад в экономику региона, влияние на трудовую занятость и активность населения. В настоящее время важно обратиться к региональному опыту формирования продовольственной безопасности, которая явно существовала в эпоху позднего социализма в Верхнем Приленье, и понять механизмы эффективности и успешности приленских совхозов.

Данная форма хозяйствования определяла вектор развития всех сфер повседневной жизни человека на селе. Этот феномен находится в центре внимания свидетелей и участников событий тех лет, которые в своих устных рассказах хотят, и готовы, раскрыть перед нами особенности своей жизни и работы. Этот факт отражает еще одну важную составляющую актуальности изучения истории совхозной жизни: настоятельную потребность в ней общества изучаемого пространства. Люди нуждаются в том, чтобы их трудовая деятельность, социальный опыт не только были замечены, но и принесли пользу всем, кто заинтересуется региональной историей.

В научной литературе по аграрной истории советского периода исследовались сельскохозяйственное производство, становление и развитие совхозной системы, различные аспекты социальной истории деревни и др. Накопленный материал лежит в основе солидного комплекса научной литературы по заявленной проблематике. Крупным исследователем по истории совхозов был И. Е. Зеленин, издавший в 1969 г. монографию «Совхозы СССР 1941–1950» [5]. Генезис советских хозяйств глубоко раскрыт в пятом томе обобщающего труда «Крестьянство и сельское хозяйство Сибири. 1960–1980-е гг. ». Эту работу возглавлял сибирский историк, д. и. н. Н. Я. Гущин [4]. Одним из крупнейших современных исследователей совхозов Западной Сибири является доктор исторических наук В. А. Ильиных [6]. До настоящего времени исследователи по данной проблематике опирались на документацию, хранящуюся в центральных государственных и региональных архивах.

Большой комплекс документов отложился в архивах муниципальных образований. Муниципальный архив – структурное подразделение органа местного самоуправления или муниципальное учреждение, создаваемое муниципальным образованием, которые осуществляют хранение, комплектование, учет и использование документов Архивного фонда Российской Федерации, а также других архивных документов [7]. Архивы этого уровня решают такие же задачи, как и все государственные архивы, т. е. – комплек-

тование, учет, хранение и использование важных документов. Это низовое звено, без которого невозможно сформировать государственный архивный фонд. Таким образом все документы, которые хранятся в муниципальном архиве являются частью историко-культурного наследия страны. Поскольку мы погружены в изучение этого наследие, воссоздание реальной исторической картины прошлого, важно в процессе изучения местной истории погрузиться в изучение документов хранящихся в архивных отделах органов местного самоуправления. Фонды муниципальных архивов, позволяющие углубиться в социокультурную среду, в том числе в детали хозяйственной жизни конкретного района, поселения и др., включают в себя делопроизводственные материалы, которые были накоплены за весь период работы советских хозяйств. Они хранились сначала на базе самих совхозов, а по истечении определенного времени, передавались в муниципальные архивы. Совхозы, расположенные на территории Верхнего Приленья не стали исключениями, однако, время передачи документации в архивы совпало с периодом распада Советского Союза, началом беспорядков, разрушением всех экономических устоев и правил, которые были созданы при советской власти. Это обстоятельство не могло не сказаться на сохранности документальных материалов.

Всё более углубляясь в уникальную историю совхозов Верхнего Приленья, а именно Качугского района, мы стали работать с документами, хранящимися в Архивном отделе Администрации муниципального образования «Качугский район» Иркутской области. В данном архиве весьма неплохо отложилась документация всех совхозов района, которая включает в себя приказы директоров, протоколы сессий сельских Советов, планы работы на год, утвержденный годовой бюджет и др. Несмотря на большой объём документов, мы столкнулись с тем, что не все совхозы сдали делопроизводственные документы. Возможно, это произошло в связи с возникшей кризисной ситуацией в стране. Руководители были в замешательстве, не знали, что будет дальше, какие законы станет устанавливать власть. Некоторые руководители не понимали всей важности делопроизводственных документов, не предполагали, что когда-то они ещё могут понадобиться, а, быть может, просто забыли про необходимость сдать документы. Другой причиной может назвать то, что данные фонды формировались работниками архивов, которые имели разный уровень профессиональной подготовки, некоторые вообще не были архивистам, что тоже могло повлиять на сохранность документов. Тем не менее та документация, которая сохранилась в муниципальном архиве уникальна, достоверна и ценна для специалистов в области локальной, социокультурной, социальной и др. направлений исторических исследований.

Документацию, хранящуюся в муниципальных архивах, относят к типу массовых исторических источников. Формирование массовых документов было помощью номенклатурным работникам в контроле, также они составляли перечень документов обязательных к созданию и хранению, определя-

ли на длительный или короткий сроки. С одной стороны, это увеличение роли бюрократизации, а с другой – благодаря этому возможно найти в архивах уникальную документацию.

Материалы муниципальных архивов помогают нам рассмотреть процессы, происходившие в сельскохозяйственных государственных предприятиях более детально, потому что, как правило, комплекс документов про экономическую жизнь совхоза – это приказы директоров совхозов по основной деятельности, социальные процессы можно рассмотреть в протоколах заседаний сельских Советов. Документация по распределению годового бюджета также находится в этом фонде.

Очень интересны документы сельских Советов и их исполнительных комитетов. При изучении судеб сельских жителей, это порой единственный источник информации. Часть архивов располагает документами земельных комиссий 1920–1930-х гг., в которых содержится информация о распределении и перераспределении земли между крестьянскими семьями.

Особый комплекс документов составляют похозяйственные книги, содержащие информацию о крестьянских хозяйствах: глава семьи, количество членов семьи, места их работы, размер приусадебного участка, хозяйственные постройки и т. д. Могут там быть документы о видах и размерах ежегодных налогов с крестьянских хозяйств в 1940–1950-е гг. с указанием фамилии, размеров денежных выплат, объёмов обязательных сельскохозяйственных поставок государству и задолженностей по их уплате.

Приказы директоров совхозов позволяют понять всю сложность, серьёзность и важность их деятельности в динамике. Отложившиеся документы позволяют проследить как меняются условия работы предприятий, работников и самого руководства. Приказы содержат информацию о структуре управления совхозом, о назначении и смещении с должности руководителей подразделений, о создании и ликвидации отделов и бригад, о приеме на работу, увольнении, переводе сотрудников, о назначении премий и поощрений, о наказаниях, отражают планы по производству сельхозпродукции, о распределении земли, о внедрении новых технологий, о проведении полевых работ и уборке урожая.

Анализ приказов позволяет проследить хронологию развития совхоза, его структурные изменения, а также смены руководства. Также в них можно найти информацию о конкретных сотрудниках предприятия: их должности, периоды работы, получение ими наград или наказаний.

В качестве примеров рассмотрим некоторые приказы. Орфография и синтаксис приводятся по оригиналу.

«Приказ № 422
По молочному совхозу «Бутаковский»
От 4 мая 1983 года. с. Бутаково
I мая
1983 года бригадирх тракторист отд. № I Моргунов Вал. Мих.

в пьяном виде разъезжал по деревне,использовал трактор в личных целях. В целях укрепления трудовой дисциплины.

Приказываю:

I. За использование трактора ДТ-75М в личных целях высчитать с тракториста тов. Моргунова Вал. Мих суммму за I0 часов, лишить надбавки за выслугу лет в размере 10 %.

2. Механику отд. № I тов. Фартунатову за бесконтрольность, за использованием техники поставить на вид.

Данный приказ довести до всех отделений.

Директор совхоза

«Бутаковский» /Г. А. Винокуров/»[2, Л. 1]

«Приказ № 519

По молочному совхозу «Бутаковский»

От 3I мая 1983 года. с. Бутаково

На основании положения по оплате труда за своевременное выполнение работт и примерной дисциплины шоферов.

Приказываю:

I. Премировать за май месяц 20 % тарифной ставки шофёров работающих на автобусах, спец. машинах. дежурных.

I. Бутакова А. А.

2. Корешкова Н. А.

2. Премировать «за май месяц 15 % тарифной ставки шоферов спец-машин

I. Бутакова А. Ф.

2. Жохова Н. Н.

3. Егорова П. Ф.

4. Главинского Н,И,

5. Хаберханова Н. В.

3. Премировать за май месяц 10 % тарифной ставки шоферов-заправщиков:

I. Щапов Н. В.

2. Иванов А. И.

3. Туктаров А. В.

Директор совхоза

«Бутаковский» /Г. А. Винокуров/» [2, Л. 14]

Первый документ свидетельствуют о том, какого рода нарушения дисциплины совершались работниками, какие меры и размеры финансовых наказаний применялись руководством для укрепления трудовой дисциплины. Вместе с этим, перед нами пример конкретной социальной проблемы в обществе – пьянство, которое бытовало в повседневной жизни людей. Находя в документах приказы в которых руководство совхоза реагирует на каждый случай нарушений, становится очевидным что дело не в бесконтрольности и безнаказанности. Более того, другие документы позволяют утверждать, что работники совхоза имели довольно высокие, по тем временам, заработки, гибкую систему поощрений. Об этом рассказывают и наши респонденты. Об этом свидетельствует приказ № 519, который позволяет познакомится размерами материальных вознаграждений, которыми поощря-

лись работники за своевременное выполнение работ и примерную дисциплину. К сожалению, примеров наказания за пьянство на работе, встретилось довольно много, что и позволяет говорить об этой ситуации как о типичной, и искать ее причины.

Другую группу источников составляют протоколы заседаний сельских Советов. Они представляют уникальную возможность заглянуть «за кулисы» жизни сельскохозяйственного предприятия. Эти документы могут раскрыть множество деталей, которые не всегда можно найти в других источниках. Протоколы содержат информацию о бюджете совхоза, о распределении средств, о планах по сбору урожая, о работе объектов социальной сферы. Могут раскрыть вопросы о конфликтах между работниками, о невыполнении планов и нехватке ресурсов, о решении проблем местного населения, о помощи в строительстве, об организации мероприятий и многое другое.

Таким образом протоколы заседаний сельских Советов позволяют нам тоже узнать не только о работе совхоза, о формах взаимодействия и характере взаимоотношений правления совхоза с представительным органом советской власти. Мы глубже проникаем в особенности сельской повседневной жизни, на конкретных примерах видим проблемы людей и стратегии в их разрешении. Изучение протоколов заседаний народных депутатов позволяет изучить формы советского гражданского активизма. Мы утверждаем, что он не носил формальный характер, народные депутаты были сосредоточены на насущных проблемах в конкретное время и в конкретном пространстве. Ниже приводим полный текст документа такого рода:

РСФСР

БЕЛОУСОВСКИЙ СЕЛЬСКИЙ СОВЕТ НАРОДНЫХ ДЕПУТАТОВ ВТОРАЯ СЕССИЯ СЕМНАДЦАТОГО СОЗЫВА.

РЕШЕНИЕ № 2

3.04.80г.

с. Белоусово

О наказах избирателей депутатам Совета.

Заслушав и обсудив доклад председателя исполкома Толмачёва Г. С. о наказах избирателей депутатам Совета, которые били сделаны при встречах кандидатов в депутаты с избирателями, сессия сельского совета отмечает, что зарегистрировано три наказа:

1. Отремонтировать дорогу в Д. Усть-Тальма.

2. Организовать подвоз учеников из Усть-Тальминской школы до д. Магдан 2 раза в месяц.

3. Отремонтировать в Усть-Тальминской школе баню, для мытья учеников, проживающих в интернате.

Вторая сессия сельского Совета семнадцатого созыва решила:

1. Принять поступившие наказы от избирателей.

2. Просить директора совхоза Какаулина В. А. оказать помощь в технике по ремонту дороги в д. Усть-Тальма, закончить ремонт до 1.10.80г.

3. Предложить директору Усть-Тальминской школы Монастырёвой Е. А. произвести ремонт бани при Усть-Тальминской школе до 1 сентября 1980г.

4. Просить директора совхоза Какаулина В. А. выделять автобус, для подвоза учащихся 2 раза в месяц из Усть-Тальминской школы до Магдана.

5. Контроль за исполнением данного решения возложить на исполком сельского Совета.

Председатель исполкома Г. С. Толмачёв

Секретарь исполкома В. Ф. Главинская [3, л. 22]

В документе можно прочитать о проблемах социально-бытового характера, с которыми сталкиваются конкретные сельские жители. Разбитая дорога, ведущая к д. Усть -Тальма, где находилась восьмилетняя школа, была проблемой для школьников, приходивших и приезжавших из деревень находившихся в радиусе 40 км. В устных рассказах учеников тех лет есть много сюжетов, посвященных тому, как дети младшего и среднего звена пешком ходили домой на выходные по 20–30 км., как порой их подвозили совхозные водители грузовых автомобилей [1]. Дети из отдаленных поселений проживали неделями в интернате, и нуждались в нормальных санитарно-гигиенических условиях. Нам удается проследить как народные депутаты изучали поступившие от населения предложения и жалобы, оценивали имеющиеся ресурсы, кого назначали ответственными за выполнение решений. Документ позволяет обратить внимание на то, что ряд вопросов мог быть решен только с привлечением финансовой поддержки со стороны дирекции совхоза, поскольку сметы на ремонтные работы в школе были весьма скромные. Как правило, руководство осуществляло материальную помощь школе в решении проблем, поскольку родители детей были совхозными работниками.

Документы муниципальных архивов отличаются конкретикой, достоверностью, подлинностью и детальностью. В нашем исследовании положительно то, что довольно большой объём документации сохранился, однако, анализ содержания отдельных описей фондов говорит о том, что по ряду предприятий документы сохранились лишь на 50 %, остальные были утеряны в силу субъективных причин. На это мог повлиять профессиональный уровень работников архива, занимавшихся формированием этих фондов в 1990-е гг. Номенклатурная советская система определяла какие документы подлежали постоянному или временному хранению и утверждала сроки хранения документации. Как правило, муниципальные архивы имеют довольно скромные помещения для хранения документации. Поэтому часть интересующей исследователя документации могла быть уничтожена по истечению сроков хранения. Мы столкнулись с тем, что неравнодушные архивисты сохранили какую-то часть уникальных документов вопреки бюрократическим нормам. В силу того, что в рамках нашего исследовательского проекта создаётся архив устных воспоминаний жителей Байкальской Сибири, данные документы имеют неоценимое значение, поскольку свободные рассказы людей можно сопоставить с материалами архивов, которые способны конкретизировать, детализировать и подтвердить информацию из интервью. Работая с архивной документацией, мы не можем полностью прочувствовать ту эпоху, но в сочетании с устными источниками, источниками

личного происхождения, проникаем в суть процессов и проблем как локального, так и общего характера, с которыми сталкивались люди и хозяйства. Порой обнаруженные документы позволяют нам уточнить направление исследовательского поиска, конкретизировать объекты требующие изучения. Так, например, произошло в работе по восстановлению забытой истории Ангинской гидроэлектростанции, иллюстрировавшей как протекал процесс электрификации села.

Как показал наш опыт, работа с массовой документацией – наименее разработанная исследовательская практика. Мы можем с уверенностью сказать, что до нас никто не работал с Архивным отделом Администрации муниципального образования «Качугский район» Иркутской области. Системная работа, которая ведётся в данном архиве, помогает увидеть не только богатые материалы, которые там хранятся и ждут своих исследователей, но разрабатывать приемы поиска, научной обработки и верификации разного рода источников в рамках тем наших научных поисков. Временной охват документов довольно широк. Нижняя рамка это 1920-е гг., а верхняя восходит к первому десятилетию XXI в. Таким образом, муниципальные архивы позволяют нам воссоздавать конкретные образы истории региона в советский период истории России.

Библиографический список

1. Архив устных воспоминаний жителей Байкальской Сибири при кафедре истории и методики Педагогического института ФГБОУ ВПО «ИГУ». Фонд «Приленье». Материалы историко-этнографической экспедиции 2022г., с. Бутаково, Качугский р-н, Иркутская обл. Интервью с Щаповой А. М. и Щаповым С. В., аудиозапись, 01.05.2022 г.
2. Архивный отдел МО Качугского р-на. Ф. Р-30. Оп. 1-е. Д. 3. Л. 1, 14
3. Архивный отдел МО Качугского р-на. Ф. Р-4. Оп. 1-е. Д. 225. Л. 22
4. Гущин Н. Я. Сибирская деревня на пути к социализму (Соц. -экон. развитие сиб. деревни в годы соц. реконструкции нар. хоз-ва. 1926–1937 гг.) / отв. ред. А. С. Московский ; АН СССР. Сиб. отд-ние. Ин-т истории, филологии и философии. Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1973. 517 с.
5. Зеленин И. Е. Совхозы в СССР. (1941–1950) / АН СССР. Ин-т истории СССР. М. : Наука, 1969. 344 с.
6. Ильиных В. А. Аграрная политика Советского государства и сельское хозяйство Сибири в 1930-е гг. / Рос. акад. наук, Сиб. отд-ние, Ин-т истории, Упр. Гос. арх. службы Новосибирской обл., Гос. арх. Новосибирской обл. ; отв. ред. В. А. Ильиных, О. К. Кавцевич. Новосибирск : Ин-т истории СО РАН, 2011. 608 с.
7. Об архивном деле в Российской Федерации : федер. закон от 22.10.2004 № 125-ФЗ (ред. от 25.12.2023). Ст. 3. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1406/0e9fa1dc6ec40a410f73018a04693b1c45100f76/ (дата обращения: 28.09.2024).

УДК 334.7(571.53)

Л. М. Салахова

Доцент кафедры истории и методики, кандидат исторических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, mars62@rambler.ru

Д. С. Малых

Студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, ул. Сухэ-Батора, darmalykh2002@gmail.com

L. M. Salakhova

Associate Professor of the Department of History and Methodology, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, mars62@rambler.ru

D. S. Malykh

Student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, darmalykh2002@gmail.com

РЕМЕСЛЕННЫЕ И ПРОМЫСЛОВЫЕ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ЖИЗНЕОБЕСПЕЧЕНИЯ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ВЕРХНЕГО ПРИЛЕНЬЯ

Рассматриваются понятия «ремесло», «промысел», «кустарный промысел», определяется разница между ними. На конкретных примерах анализируются жизненные практики населения сельских территорий Верхнего Приленья, их адаптация к историческим вызовам XX в. Делается вывод, что особенности территории повлияли на формирование уникальной системы жизнеобеспечения, в которой все жизненные практики были связаны с транспортной системой.

Ключевые слова: система жизнеобеспечения; адаптационные практики; ремесло; промысел; Верхнее Приленье.

CRAFT AND TRADE PRACTICES IN THE LIFE SUPPORT SYSTEM OF RURAL POPULAYION OF UPPER PRILENYE

In this article the authors examine the concepts of crafts, trade and handicraft industry, and define the difference between them. The analysis of the living practices of the population of rural areas of Upper Prilenye and their adaptation to historical challenges of the 20th century is illustrated by specific examples. The authors conclude that the characteristics of the territory influenced the formation of a unique life support system, which connects all the practices of life with the transport system.

Keywords: life support system; adaptation practices; craft; trade; Upper Prilenye.

Важными составляющими системы жизнеобеспечения являются жизненные практики населения: земледельческие, скотоводческие, ремесленные, промысловые. Их изучение позволяет создать целостное впечатление о материально-культурной стороне жизни сельского населения Верхнего Приленья. В данной работе мы сосредоточимся на рассмотрении ремесленных и промысловых практик, как менее изученных по сравнению с земледелием.

Ряд исследователей в своих трудах не дают четкого определения ремеслу и промыслу, часто не разделяют эти понятия. Для полноценного анализа нам необходимо разграничить эти группы практик.

Историк С. А. Семина в своей статье обозначает разницу между промыслом, кустарным производством и ремеслом. К промысловой деятельности она относит деятельность подсобного характера по добыче местного природного сырья. Участвовал в промысле один человек, либо артель (2–10 человек). Примерами промысловых практик могут служить: охота, рыболовство, дегтярное производство, лесозаготовка. К кустарному производству С. А. Семина относит обрабатывающую деятельность с целью производства изделий вручную для сбыта на рынок, побочную по отношению к сельскому хозяйству. Количество работников ограничивалось, как правило членами одной семьи или нескольких. Ремесло же, по мнению исследовательницы, – это изготовление изделия мастером-профессионалом на заказ или на широкий рынок. Но, так как в Сибири не существовало ярко выраженных ремесленных центров, она включает эти виды деятельности в одну группу – кустарно-ремесленное производство [13, с. 23].

Некоторые исследователи заменяют понятие «кустарное производство» на «кустарный промысел» или просто «промысел», что вносит некоторую путаницу. Так, М. В. Карташова относит к кустарным промыслам изготовление различных изделий (резьба, кружево, ювелирное производство), что по сути своей близко к ремеслу и отличается только наличием посредника [10]. Иркутский исследователь В. П. Шахеров указывает среди промыслов помимо собственно добывающей деятельности еще и изготовление изделий из дерева [15, с. 35].

Нам кажется разумным отнести такие кустарные виды деятельности, как изготовление изделий из дерева, глины, камня – к промысловым практикам. Не только потому, что в научной литературе и источниках они обозначаются как «кустарные промыслы», но еще и потому что они сопряжены с добычей сырья и зачастую осуществляются артелью.

Одним из ярких примеров ремесленных практик в Верхнем Приленье является кузнечное дело. Кузнечные мастерские на протяжении многих лет были неотъемлемой частью сельского бытования, а кузнец считался незаменимым человеком. Жители Качугского района Иркутской области так рассказывали о работе кузнеца: *«Никифор Кырсанович Шеметов, он жил в Толмачёво. Мастер-кузнец, кузлом занимался, кузнечным делом: коней ковал, серпы зубил, литовки которы сломаются, пятки делал, дровни обковывал, сошники (раньше ешшо сохами пахали). К нему вздили с заказам. Очереди-то каки были по осеням-то! Большие!»* [8, с. 273]. В кузнице действительно выполнялось достаточно большое количество работ, от изготовлений орудий труда для сельских работ и подковки лошадей до ремонта инструментов и металлических предметов быта.

Элементы данной практики еще присутствуют в стремительно меняющемся социокультурном ландшафте современного села. Так, в процессе работы историко-этнографических экспедиций 2021–2022 гг. нами были обнаружены здания кузниц в селах Бутаково и Шейна. Со слов

жителей деревни они сохранились еще с советских времен (вероятнее всего в каждом колхозе была своя кузница): *«У нас как-то, всё, это, как в школе учился, там кузница бы-ла. В середине деревни. Машинный двор был, потом это, в начале, как это, 80-х же? Ну в конце 80-х там это клуб, убрали машинный двор, в другое ме-сто перенесли и получилось, что, она все равно как-то там, это в центре деревни»* – рассказывал наш респондент из села Шейна [6]. У кузницы в с. Бутаково более основательная постройка, чем у той, что находится в Шейна. Здание больше по размерам, утеплено, со всех сторон имеются окна, также кузница снабжалась электричеством. Скорее всего в конце века она работала не столько как кузница, сколько как ремонтная мастерская, где использовалась кузнечная сварка. Шейнинская кузница тоже позднее использовалась как гараж. Таким образом, мы наблюдаем феномен, когда практика изготовления кузнечных изделий приостанавливается – наличие денежных средств позволяет человеку купить фабричную продукцию. В то же время появится новая практика – сварка ковкой. Вот что рассказывал про нее наш респондент из с. Бутаково: *«Раньше же кузнец и на сварке был. Он так спаят её без сварки, без всего сделает. Это надо навык, металл шобы, металл с металлом сошелся. Шоб спаять-то. Нету у нас тут в деревне совсем никого. У нас щас вон – сварку купили, легче закурить, да и всё»* [4]. Таким образом кузнечные мастерские адаптируют под технологические и экономические изменения.

В интервью респондентов, которые в 1970-е гг. участвовали в летних сельскохозяйственных работах, встречаются рассказы о, так называемых, «цыганских кузницах». Это набор миниатюрных инструментов, при помощи которых можно было произвести ремонтные работы вне специальных помещений с доступом к электричеству, в полевых условиях, например на сенокосах, где тоже не было источников электроэнергии. Респондент из д. Шеметова вспоминал: *«Лагерев Василий Ильич, мастерови-и-итый мужик! В руках у него все…, походное цыганское горно с собой возил, где-то скует, где-то че-то. <…> Также меха. <…> Вот на сенокос едем, там ни сварки, ни че. Он все время брал вон это»* [3]. «Цыганская кузница» позволяла, не отходя от места проведения сельскохозяйственных работ, приводить в порядок оборудование, технику.

В исследовании кустарно-промысловых практик мы будем исходить из классификации Т. К. Щегловой, поскольку она достаточно подробна и является практико-применимой, использовалась в ходе историко-этнографических экспедиций. Щеглова подразделяет промыслы на добывающие (охота, рыболовство, собирательство, бортничество, добыча соли), обрабатывающие (предполагают обработку сырья природного происхождения: дерево, металл, минералы, волокна и т. д.), перерабатывающие (переработка продуктов сельского хозяйства растительного и животного происхождения) и прочие, к которым относит малярное дело, винокурение, извоз, шорничество, портняжное дело [16, с. 34–35].

Рассмотреть, какие именно промыслы были распространены на территории Верхнего Приленья можно, обратившись к сельскохозяйственному обзору Иркутской губернии за 1913 г. Этот сборник содержит статистические данные на основе опроса жителей разных уездов Иркутской губернии, в том числе и Верхоленского. Согласно сельскохозяйственному обзору Иркутской губернии за 1913 г., еще до установления советской власти в Верхоленском уезде были распространены такие виды неземледельческой деятельности как: охота на белок (35 % опрошенных), извоз (22,5 % опрошенных), рыболовство (13,3 %). Просматриваются и особенности развития хозяйственной жизни разных районов Верхнего Приленья. Так, например, в Бирюльской волости занимались постройкой сплавных судов, в Верхоленской – сбором орехов и сплавом товаров на паузках от Верхоленска до Жигалова, в Качугской – заготовкой леса и его сплавом [10, л. 264–265].

Однако стоит отметить, что стремление выявить масштабы многообразия видов хозяйственной деятельности населения Сибири было правилом работы краеведов еще в начале XX в. В своей записке от 1912 г. этнограф и статистик И. И. Серебренников выделил следующие практики жизнеобеспечения населения Верхнего Приленья: охоту и пушной промысел, лесные промыслы и судостроение, изготовление деревянных изделий (корзины, мебель, посуда, лодки, экипажи, колеса); изделий из шерсти и кожи (главным образом одежда и обувь); изделий из пеньки, волоса, глины, камня; добыча смолы и дегтя [14, с. 95–96]. Важно понимать, что И. И. Серебренников рассматривал промыслы с позиции необходимости строительства железной дороги в данном районе и обосновывал то, какую выгоду это несет для государства. Поэтому особый акцент он делал на добычу пушнины, развитое земледелие и извоз (необходима была доставка хлеба в Якутию и на золотые прииски). Тем не менее, отрицать то, что извоз играл в Приленье большую роль, мы не можем. Промыслы действительно во многом работали благодаря сложившейся здесь системе транспортных коммуникаций и на благо этой системы.

По территории Верхнего Приленья проходили важные транспортные коммуникации, что обусловило складывание целой системы, нацеленной на посредническую торговлю и обеспечивавшей многим людям существование. Это и собственно извоз, сплав грузов по Лене, и изготовление паузков, карбазов, экипажей и экипажных принадлежностей. Крестьяне также нашли рациональную организационную форму для выполнения строительных работ. Они, как правило, объединялись в артели. Н. Н. Козьмин пишет: «Заготовка материала <…> требует соединенных усилий нескольких человек. Поэтому, там, где семья малочисленна, или недостаточно богата средствами для найма рабочих, она соединяется с другими такими же семьями» [12, с. 94]. Такая форма объединения сохранялась и в советское время, несмотря на коллективизацию, поскольку оказалась весьма удобной.

Транспортировали обычно хлеб и другие товары от Иркутска до Верхоленска, чтобы потом сплавить по Лене. Так, в сельскохозяйственном обзоре 1913 г. о занятии извозом заявляли респонденты из Верхоленской, Илгинской (везли от Тырети до Жигалово), Качугской волостей (доставляли до Иркутска). Респонденты из Верхоленска также отмечали в качестве вида деятельности сплав товаров на паузках от Верхоленска до Жигалово. В целом в Верхоленском уезде извозом занималось большее количество опрошенных в сравнении с другими уездами Иркутской губернии [10, л. 264–265]. Эти данные позволяют сказать о том, что извозный промысел, несомненно, являлся для населения Верхнего Приленья жизнеобеспечивающей практикой.

Чтобы транспортировать хлеб, его необходимо было перемолоть. Природные условия Верхнего Приленья предоставили для мельничного дела большие возможности – мельницы приводила в движение сила водного потока. На притоке реки Лены, Куленге, стояло сразу несколько мельниц. В данной работе мы относим мельничное дело, как обработку зерна, к промыслам.

Любопытно, что еще в XIX в. правительство фактически обязывало крестьян заключать контракт на постройку и содержание мельницы, причем не только в старожильческих деревнях, но и среди инородцев. В предписании Иркутской казенной палаты говорится: «всем сельским, волостным, инородческим управлениям, земским судам и окружным начальникам Иркутской губернии принять формы эти [контракта и общественного приговора] в потребном случае к руководству» [10, л. 7]. Большая потребность в мельницах обусловливалась весьма значительным, несмотря на климатические условиях, производством хлеба. По данным подворной переписи 1889 г. на 100 душ населения в Верхоленском округе приходилось у бурят – 168 десятин земли, у русских крестьян – 162. Исследователь Ч. Г. Андреев отмечал, что в этот период бурятское население Иркутской губернии добилось больших успехов в выращивании хлебных культур [1, с. 170].

Местный мастер из д. Шеметово, Пихтин Андриан Никандрович, умело использовал силу воды для обеспечения деревни. Водяное колесо мельницы приводило в движение лесопилку, использовалось на зернотоке. Мастер построил колесо с черпаками для орошения полей. Вот что рассказывала об этих изобретениях наша респондентка, дочь Андриана Никандровича: *«Вот он же сделал протоку, на этой же речке. Сделал эту протоку для чего? Чтобы на этой протоке построить мельницу. <…> Вот он построил мельницу. <…> А я училася в девятом классе, и нас отправляли домой. Поработать. И я на току, там. <…> А потом, там же, это, веялку-то, стреялку-то надо же крутить. Насыпаешь, крутишь, это же ж трудно, ну-ка. А он сделал – от воды. Он эту, сделал колесо, это колесо крутится, и шкиф-то крутит. <…> А вот рядом он построил лесопилку. Большу-у-ую. И три, эти, пилы было. От воды. Всё это. Это никто же, ниче не сфотографировал. А в Москву его – отправили. С этой лесопилкой»*

[2]. Изобретение Андриана Никандровича оценили на высоком уровне, отправив на выставку на ВДНХ. Местные жители до сих пор вспоминают мастера. Наш респондент рассказывал об устройстве мельниц на реке Куленга: *«Было здание такое, вот так были подводы воды, два <…> из реки. Деревянно всё. Это сруб, вот это всё. <…> Тут шкив приспосабливали, ремённая передача».*

Одну из водяных мельниц со временем перенесли дальше от реки, в район села Гогон, снабжая ее для работы электричеством от трактора. Таким своеобразным способом адаптировали старый механизм к нововведениям для большей производительности труда.

В системе жизнеобеспечения большое значение играл занятие дегтярным промыслом. Он был нужен как для извоза, так и для других хозяйственных нужд.

В словаре говоров сохранилось такое свидетельство жителя с. Обхой Качугского района: *«Дёкоть кода гнали, яму копали под вид бочки. Серёдка ширше, края уже. Дегтяная ямка. Набьют бока жалезом, чтоб не отвалива-лися, а в конце бочонок деревянный, и сверху жалезну решётку. Берёсту кладут, в дегтяную ямку набивают, рубят помельче, и водой побрызгать, чтоб тишее горела (…). Вот им кожу мазали, телеги. Руки, коровы хромают когда, мокрец бывает, тоже мажут. Сбрую вот эту мажут. И чтоб мошка не кусала»* [7]. Как следует из слов респондента, деготь имел широкое применение: в лекарственных целях, для транспортных средств.

В историко-этнографической экспедиции 2022 г. в районе села Гогон нами была обнаружена сохранившаяся дегтекуренная яма. Это подтверждает факт добычи в данной местности дегтя.

Таким образом, необходимо различать понятия «ремесло», «промысел», «кустарное производство». Ремесло предполагает изготовление изделий профессионалом на заказ, промысел – добычу сырья, кустарный промысел – изготовление изделий на рынок вручную. В Верхнем Приленье имели место все эти виды деятельности, более того, они весьма успешно задействовались для обеспечения трактовых поселений и адаптировались к технологическим и иным изменениям.

Особое место среди ремесленных практик занимало кузнечество. Эта практика была неотъемлемым признаком сельской жизни, в хозяйстве нельзя было обойтись без металлических изделий (инструменты, домашняя утварь, подковы), и даже их починка производилась в кузнице. Среди промысловых практик особую роль играл извоз. Он стал точкой соединения жизнеобеспечивающего пространства (удобные для проезда и вспашки долины рек, возможность сплава товара по рекам) и жизнеобеспечивающих практик: как ремесленных, так и промысловых. Система жизнеобеспечения в Верхнем Приленье смогла выдержать различные вызовы XX в. и сохранить до настоящего времен память об уникальной культуре и элементы тех

жизненных практик, что обеспечивали сельское население. В то же время многие элементы адаптировать не удалось. Так, кузнечество сейчас в деревне практически утрачено.

Библиографический список

1. Андреев Ч. Г. Коренные народы Сибири во второй половине XIX – начале XX в. : проблема перехода к новым видам хозяйственной деятельности // Сибирский город XVIII – начала XX веков. 2002. № 4. С. 165–178.
2. Архив устных воспоминаний жителей Байкальской Сибири при кафедре истории и методики Педагогического института ФГБОУ ВПО «ИГУ». Фонд «Приленье». Материалы историко-этнографической экспедиции 2024, с. Белоусово, Качугский р-н, Иркутская обл. Интервью Богатырёвой Раиды Андриановны, 1939 г. р., аудиозапись.
3. Архив устных воспоминаний жителей Байкальской Сибири при кафедре истории и методики Педагогического института ФГБОУ ВПО «ИГУ». Фонд «Приленье». Материалы историко-этнографической экспедиции 2024, с. Шеметова, Качугский р-н, Иркутская обл. Интервью Житова Геннадия Иннокентьевича, 1960 г. р., аудиозапись.
4. Архив устных воспоминаний жителей Байкальской Сибири при кафедре истории и методики Педагогического института ФГБОУ ВПО «ИГУ». Фонд «Приленье». Материалы историко-этнографической экспедиции 2021, с. Бутаково, Качугский р-н, Иркутская обл. Интервью Зуева Александра Дмитриевича, 1948 г. р., аудиозапись.
5. Архив устных воспоминаний жителей Байкальской Сибири при кафедре истории и методики Педагогического института ФГБОУ ВПО «ИГУ». Фонд «Приленье». Материалы историко-этнографической экспедиции 2022, с. Белоусово, Качугский р-н, Иркутская обл. Интервью Шеметова Алексея Николаевича, 1952 г. р., аудиозапись.
6. Архив устных воспоминаний жителей Байкальской Сибири при кафедре истории и методики Педагогического института ФГБОУ ВПО «ИГУ». Фонд «Приленье». Материалы историко-этнографической экспедиции 2021, с. Бутаково, Качугский р-н, Иркутская обл. Интервью Щапова Сергея Васильевича, 1956 г. р., аудиозапись.
7. Афанасьева-Медведева Г. В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. Иркутск, 2014. Т. 13. 480 с.
8. Афанасьева-Медведева Г. В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. Иркутск, 2020. Т. 23. 480 с.
9. ГАИО. Ф. 148. Оп. 1. Д. 28.
10. ГАИО. Ф. 171; Оп. 5. Д. 264.
11. Карташова М. В. Доходность кустарных промыслов в Российской империи в конце XIX – начале XX века // Историческая информатика. 2017. № 1. С. 154–173. URL: https://nbpublish.com/library_read_article. php?id = 21938 (дата обращения: 30.08.2024)
12. Козьмин Н. Н. Очерки прошлого и настоящего Сибири. СПб., 1910.
13. Семина С. А. Промыслы и кустарное производство Иркутской губернии в конце XIX – первой трети XX в. : понятийная специфика // Евразийский союз ученых. 2015. № 12 (21). С. 22–25.
14. Серебренников И. И. Записка об экономическом положении района железной дороги Иркутск-Жигалово (Усть-Илга). Иркутск, 1912.
15. Шахеров В. П. Земледельческие занятия и промыслы населения Иркутской губернии в XVII – начале XIX вв. // Известия Иркутского государственного университета. Серия: История. 2012. № 1 (2). С. 27–39.
16. Щеглова Т. К. Историческое и культурное наследие Алтайской деревни: Материалы для полевых исследований по этнографии и устной истории : метод. пособие / науч. ред. Т. К. Щеглова. Барнаул : БГПУ, 2006. 108 с.

УДК 371(571.53)(091)(001)

Л. М. Салахова

Доцент кафедры истории и методики, кандидат исторических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, mars62@rambler.ru

Л. Н. Стельмах

Студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, stelmahluba528@gmail.com

L. M. Salahova

Associate Professor of the Department of History and Methodology, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, mars62@rambler.ru

L. N. Stelmakh

Student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, stelmahluba528@gmail.com

НОВЫЕ ДОКУМЕНТЫ ПО ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕРХОЛЕНСКОМ УЕЗДЕ

Статья посвящена изучению материалов по развитию истории образования в Верхнем Приленье в XIX в. Изучается комплекс документов, позволяющих создать представление о нормативно-правовой основе образования и участниках процесса открытия образовательного учреждения, обобщен опыт создания начальных народных училищ в XIX в. на примере Верхоленского уезда.

Ключевые слова: народное образование; приходские училища; одноклассные училища.

NEW DOCUMENTS ON THE HISTORY OF EDUCATION IN VERKHOLENSKY DISTRICT

The article is devoted to the study of materials on the development of education history in the Upper Prilenye in the XIX century. The paper shows a set of documents that make it possible to create an idea of the regulatory framework of education and participants in the process of opening an educational institution. The authors analyze the experience of establishing public primary schools in the XIX century on the example of the Verkholensky District.

Keywords: public education; parish schools; single-class schools.

В фондах Государственного архива Иркутской области отложились документы, позволяющие создать представление складывании и развитии системы образования в Верхоленском уезде во второй половине XIX – начале XX в. Материалы представлены в виде отчётных ведомостей, личных переписок, заявлений и др. Поселение Верхоленск, возникшее рядом с острогом (1648) в 1816 г. получило статус слободы, а в 1857 г. стало уездным городом Иркутской губернии. Границы уезда простирались от Жигалова на юго-востоке до о. Ольхона. Здесь в долинах рек сложилась плодородная пашня, одна из крупнейших в Восточной Сибири. В середине XIX в. Верхоленск был городом, в котором жили торговцы, собирались барки, паузки и карбаза, от Верхоленской пристани отправлялись грузы на север в Якутск. В Верхоленск везли на санях и подводах зерно и муку, пушнину. Постепенно в уезде сформировались и другие довольно крупные поселения: Жигалово,

Тутура, Знаменка, Качуг, Бирюльки, Манзурка и др. Каждое из этих поселений имело своё экономическое значение и играло важную роль в системе хозяйственного освоения региона. Конечно же, торговля, сплавное дело, судостроение предъявляли к людям особые требования: человеку необходимо было иметь не только «золотые руки», но и образование.

Система крестьянского образования в России складывается к концу XVIII в. В её основе лежали следующие документы: «Всеобщий школьный устав» 1774 г. и «План к установлению народных училищ в Российской империи» 1782 г. Исследователь С. В. Рождественский в 1912 г. оценивает данные шаги так «Работа главным образом сосредоточилась на изготовлении книг и подготовки учителей» [9]. Одним из основополагающих документов стал «Устав народным училищам Российской империи» 1786 г., согласно которому создавались народные училища двух типов предусмотренные для обучения детей дворянства, купечества и духовенства. Устав положил начало в России государственной системе бесплатных общеобразовательных городских школ, носивших бессословный характер [11].

Приходские училища утверждались «Уставом гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов» от 8 декабря 1828 г. [3]. Обязательным условием для открытия училища было ходатайство и участие жителей, они обязались не только открывать, но и способствовать сохранению и развитию образования в дальнейшем. Это отражено в архивных документах, изученных нами. В них содержатся общественные приговоры об открытии училищ. Устав подчеркивал деления различных слоев общества на сословные группы. Для горожан признавалось достаточным обучение в уездных училищах, для крестьян – в приходских.

В европейской части Российской империи известны случаи открытия приходских школ помещиками для крепостных крестьян. Однако они не пользовались спросом и существовали достаточно недолго в силу разных причин. Одной из причин являлось нежелание самих крестьян отдавать детей в школу. Исследователь И. А. Хвостова пишет о том, что вплоть до конца XIX в. крестьяне смотрели на детей как на помощников в работе и видели в учебе ненужную трату времени [10].

В Сибири ситуация были иная. Прежде всего здесь не было крепостного права, а в краю, в котором постоянно шла работа по сбору и учету налогов, а затем их отправка из провинции в центр, требовались образованные люди. И поэтому мало было иметь только церковно-приходские школы. Сибирская провинция встала на путь создания системы начальных учебных заведений, её результаты стали ощутимыми к середине XIX в. Важнейшими законодательными документами, регламентировавшими эту деятельность были «Положения о начальных народных училищах» от 14 июля 1864 г., а также закон «Об инспекции народных училищ и образцовых школ» от 29 мая 1869 г.

Согласно постановлению Государственного Совета, в 1874 г. были учреждены должности инспекторов народных училищ, а 25 мая 1874 г. было обнародовано новое «Положение о начальных народных училищах». При

сохранении прежнего порядка разделения училищ и формата преподавания, значительно менялась концепция системы управления школами. Таким образом, «Положение о начальных народных училищах» 1864 г. явилось основным законодательным актом, определяющим цели, программы различных видов школ и основные принципы обучения в них, а также правила управления этими образовательными учреждениями. Законы 1869 и 1874 гг. дополнили развитие системы образования, усилив административный и правительственный надзор за деятельностью учебных заведений [1]. В рамках этих законодательных актов и складывается постепенно система образования в Верхоленском уезде. Одноклассные училища открылись в Тутуре, Манзурке, Бирюльки. История одного из них, Тутурского приходского училища, отложилась в документах Государственного архива Иркутской области (ГАИО).

Архивный документ «Об открытии Тутурского приходского училища временным Верхоленским 2-й гильдии купцом Тарасовым Александром Васильевичем», хранится в Государственном архиве Иркутской области (ГАИО) в фонде 194 [2]. В деле под номером один отложились делопроизводственные материалы датированные следующим образом: первый документ написан 11 марта 1876, последний документ 16 июля 1877 г. – это то время, которое потребовалось для того, чтобы решить вопрос об открытии одноклассного училища в селе Тутура. Тутура на тот момент была волостным центром. Волость – это территория, которое охватывала несколько поселений, а волостной центр был аналогом современного районного города.

Документы дела написаны на нелинованной бумаге перьевыми ручками и представляют собой комплект писем, обращений, заявлений, решений (общественный приговор), связанных между собой по смыслу. Состояние текстов хорошее, все тексты читабельны, на некоторых листах присутствуют незначительные загрязнения. В деле насчитывается 23 листа. Дело открывается письмом директора училищ Иркутской губернии к Штатному смотрителю Иркутского, Верхоленского и Балаганского округов в котором он сообщает о желании тутурского купца А. В. Тарасова пожертвовать здание, в котором можно открыть одноклассное училище. Такого же рода прошение написано на имя главного инспектора, статского советника А. М. Падерина. Эти два письма свидетельствуют о том, что в Тутурской волости существовал чиновничий аппарат и велись документы по образцу, за это отвечал конкретный человек – письмоводитель. Из текста мы узнаем имена инициаторов этого события. В письмах упоминается непосредственно купец 2-ой гильдии, учредитель начального училища А. В. Тарасов, директор училищ Иркутской губернии, штатный смотритель Иркутского, Верхоленского и Балаганского округов, главный инспектор училищ Восточной Сибири, Статский советник А. М. Падерин, волостной староста Большедворский, некоторые из писем заверены письмоводителем [2]. Пока мы не знаем судеб этих людей, над этим нам предстоит поработать.

Однако, анализируя официальные документы, мы можем сделать некоторые выводы, купец А. В. Тарасов называет себя временным купцом, а это

означало, что он приобретал торговые права, но при этом продолжал числиться в крестьянском сословии. Временные купцы были не бедные люди, они могли конкурировать наравне с людьми из купеческого сословия. Для того чтобы стать временным купцом требовался большой капитал и готовность платить большие налоги и взносы в гильдию. Иметь отношение к временным купцам было почетно, благодаря этому повышался социальный статус, тем более Тарасов относился ко 2-й гильдии, которая считалась привилегированной. К первой и второй гильдии относились зажиточные торговцы в зависимости от размера капитала, как правило, выходцы и бывших дворян, богатых крестьян [5].

Исходя из вышеизложенного, мы можем предположить, что он сделал пожертвование на открытие училища, потому что ему нужно было получить статус не временного купца, а войти в эту сословную группу купцов. Для того чтобы перейти в сословие купцов Тарасову было необходимо получить поручительство от других купцов, для чего он должен был хорошо себя зарекомендовать и его должны были знать. Так же немаловажную роль играла община, одобрение которой требовалось для перехода из сословия.

Все письма представляют собой деловые послания и состоят из нескольких составных частей: из переписки купца А. В. Тарасова с дирекцией училищ с просьбой принять в дар здание, прошения А. В. Тарасова об открытии училища в селе Тутура, письмо А. В. Тарасова о заказе книг и учебников, уведомление о назначении учителей, уведомление об общественном приговоре крестьян, заявление от волостного старосты [2].

Тутурское приходское училище – одно из первых училищ, открывшихся для крестьян в Верхоленском уезде в 1876 г. Мы можем судить о том, что Тутурское приходское училище открывалось согласно документу «Положение о начальных народных училищах» 1874 г., в котором устанавливалась система управления школами, поставившая их под жесткий контроль правительственных учреждений [9]. Наряду с должностью инспектора вводилась должность директора народных училищ для руководства школьным делом в губернии. Отражение данного факта мы видим в адресованных заявлениях А. В. Тарасова дирекции училищ Иркутской губернии с просьбой принять в дар здание, даже письма А. В. Тарасова Штатному смотрителю подписаны директором училищ Иркутской губернии и заверены письмоводителем [2].

Пока мы не встретили более ранних архивных документов об открытии приходских училищ в Верхнем Приленье, мы не беремся утверждать, что Тутурское приходское училище было самым первым училищем Верхоленского уезда. Работа в архиве продолжается и нам предстоит выяснить сведения про другие училища уезда, которые могли быть открыты раньше. Хорошо сохранившиеся документы позволяют нам понять, весь процесс открытия учебного заведения в сибирской провинции, сложившийся во второй половине XIX в.

Изучая статью 10 «Положения о начальных народных училищах» [5] можно утверждать, что это было довольно непростое дело. Начальные народные училища учреждались земством, городскими и сельскими обще-

ствами и частными лицами, с предварительного разрешения инспектора народных училищ и с согласия председателя уездного училищного совета, о чем и доводится до сведения сего совета. В случае отказа в таковом разрешении может быть приносима жалоба губернскому училищному совету. Этот механизм отразился в исследуемом нами деле.

Тарасов Александр Васильевич возложил на себя ответственную и благородную миссию об открытии начального приходского училища в селе Тутура. Для открытия училища требовались немалые средства, он смог себе позволить построить здание, обратится в дирекцию народных училищ и к волостному старосте с просьбой принять в дар здание, взять на себя обязательства по содержанию учителей в школе и по приобретению всего необходимого оборудования для школы. Отрывок из документа: «Сочувствуя делу распространения народной грамотности, я построил в селе Тутурском Верхоленской волости и округа деревянное здание для сельского училища на 25 человек с помещением для учителя, квартирою для учеников на 15 человек, мебелью, классными принадлежностями и со всеми необходимыми службами, стоящами до 5000 рублей. Все это я желаю пожертвовать, с обозначенной выше целью, в пользу крестьян Тутурской половины Верхоленской области» [2]. Учителю назначалось жалованье 530 рублей в год, законоучителю 72 рубля, на другие необходимые траты – 248 рублей, на содержание учеников в течении одного года А. В. Тарасов жертвовал 900 рублей. Таким образом, в год на содержание училища выделялась сумма 1750 рублей, не считая стоимости здания, поскольку оценочный лист не был приложен.

В «Положении о начальных народных училищах» 1874 г. указывается, что «в начальных народных училищах употребляются учебные руководства, одобренные министерством народного просвещения и духовным ведомством, по принадлежности» [5]. Факты непременного получения одобрения вышестоящим руководством мероприятий, осуществлявшихся в процессе организации деятельности учебного заведения так же, отразились в архивных документах. Например, мы встречаем в письме А. В. Тарасова документ о заказе учебных книг с приложенным каталогом. В каталоге указано 46 единиц с указанием названия и автора. Купец свой заказ отправляет, прежде всего на согласование в вышестоящие инстанции [2].

В процессе организации народных училищ большая роль отводилась подбору кадров [3]. Инспекторы были обязаны грамотно подбирать кадры и обязательно проверять профессионализм учителей, рекомендовалось проводить с преподавателями личные беседы. Система образования была крайне важна и к открытию училищ относились очень трепетно. Уделялось особое внимание тому, кто учит, чему и где. Педагог был государственным человеком. Учителей специально учили тому, как воспитать достойного человека, который с уважением относится к государству и церкви. Религия играла большую роль в жизни людей. Об этом свидетельствует обязательное введение в штат народных училищ должности не только учителя, но и законоучи-

теля. Учителей для Тутурского приходского училища назначали из воспитанников Иркутской учительской семинарии.

Тутурское приходское училище открылось в последней четверти XIX в., но в этом здании дети учились много десятилетий и даже столетий. В настоящее время в Тутуре построено новое здание для школы, а старое здание используется под начальные классы, одно из помещений закрыто, но тем не менее оно еще существует спустя столько лет. Благодаря этим сохранившимся документам у нас сформировалось мнение о том, кто и как учил, и я теперь могу ответить на вопрос, почему такое отношение к учителю сложилось в этих местах.

Как уже отмечалось ранее, в открытии приходского училища принимали участие и сельские жители. Решение принимало сельское сообщество, родители брали на себя обязательства учить детей, давали слово, что дети будут посещать школу. Образованный человек мог сделать шаг в своей жизни, стать уважаемым человеком, получение образования помогало удачно построить свою жизнь в дальнейшем. Сложившаяся, в Верхнем Приленье, атмосфера большой ответственности формировала особое отношение к системе образования и уважения к человеку, который даёт знания, учит ли он Закону Божьему или арифметике и словесности. На наш взгляд, ответственное отношение к открытию образовательных учреждений на всех уровнях, от губернских структур до сельских обществ, закладывало в сознание и поведение простых людей важные качества личной ответственности за детей, бережного отношения к школе и трепетное отношение к учителям.

Библиографический список

1. «Всеобщий школьный устав» 1774 г. Санкт-Петербург, 1912. URL: http://museumreforms.ru/node/13661 (дата обращения: 05.10.2024)
2. Государственный архив Иркутской области (ГАИО). Ф. 194; Оп. 1; Д. 1.
3. Гумерова Ф. Ф., Сибаева Г. М. Начальные народные училища Российской империи как вектор духовно-нравственного воспитания // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9 № 5/2. С. 184–189.
4. Зуева М. А. Создание и деятельность комиссии народных училищ при Екатерине II // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2013. № 1 (77). Ч. 2 С. 83–89.
5. Минжуренко А. Купеческое сословие: закрепление в правовом отношении. РАСПИ. URL https://rapsinews.ru/publications/20190813/302721178.html (дата обращения: 05.10.2024)
6. Народная школа. Руководство для учителей и учительниц начальных народных училищ. Настольная справочная книга. М., 468 с.
7. Положение о начальных народных училищах от 14 июля 1864 года // ПСЗ Российской империи. Собрание второе. Т. XXXIX. Отд-ние 1. № 41068. СПб., 1867. URL: http://xn--e1aaejmenocxq. xn--p1ai/node/13686 (дата обращения: 05.10.2024)
8. Рождественский С. В. Очерки по истории системы народного просвещения в России. СПб, 1912. 680 с.
9. Хвостова И. А. Начальное образование пореформенной России: законоположения 1864, 1869 и 1874 гг. // Культура. Духовность. Общество : сб. материалов XIII Междунар. науч.-практ. конф., 7 окт. 2014 г. Новосибирск, 2014. С. 26–31.
10. Устав народным училищам Российской империи 1786 г. Санкт-Петербург, 1912. 122 с. URL: https://elibrary. tambovlib.ru/?ebook = 2952 (дата обращения: 05.10.2024)
11. Яноквич де Мириево Ф. И. План к установлению народных училищ в Российской империи, 1782 г. СПб., 1912. 46 с.

УДК 338.22(571.53)(091)

А. А. Циватая

Студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, asya-ca2002@yandex.ru

Л. М. Салахова

Доцент кафедры истории и методики, кандидат исторических наук, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, mars62@rambler.ru

A. A. Tsivataya

Student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, asya-ca2002@yandex.ru

L. M. Salakhova

Associate Professor of the Department of History and Methodology, Candidate of Historical Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, mars62@rambler.ru

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖИТЕЛЕЙ СЕЛ ВЕРХНЕГО ПРИЛЕНЬЯ В 1990–2000-Е ГОДЫ

Рассматривается значимость изучения истории предпринимательства в сибирских деревнях в период 1990–2000-х гг. Это имеет важное значение в контексте социально-экономических изменений и уникальных исторических условий данного региона. В этот промежуток времени сельские районы Сибири сталкивались с серьезными вызовами и возможностями, что сказалось на развитии предпринимательской деятельности. Исследование опыта ведения жизни в деревне, создания личных подсобных и фермерских хозяйств позволяет глубже понять трансформации, произошедшие в сибирских деревнях после краха СССР, и определить потенциал для их будущего развития.

Ключевые слова: актуальность изучения; крестьянско-фермерские хозяйства; личные подсобные хозяйства; сельские районы Сибири; сельское предпринимательство.

ON THE ISSUE OF THE RELEVANCE OF STUDYING THE HISTORY OF ENTREPRENEURIAL ACTIVITY OF VILLAGE RESIDENTS OF THE UPPER PRILENYE IN THE 1990S-2000S

The article examines the importance of studying the history of entrepreneurship in Siberian villages in the 1990s-2000s. This is important in the context of socioeconomic changes and the unique historical conditions of the region. During this period, rural areas of Siberia faced serious challenges and opportunities, which affected the development of entrepreneurial activity. The study of the experience of living in the countryside and creating personal subsidiary farms allows to get a better understanding of the transformations that took place in Siberian villages after the collapse of the USSR, and determine the potential for their future development.

Keywords: the relevance of the study; peasant farms; personal subsidiary farms; rural areas of Siberia; rural entrepreneurship.

Исследование истории предпринимательства в сибирских сёлах в период 1990–2000-х гг. приобретает особое значение в свете глубоких социально-экономических преобразований, а также уникальных исторических условий, характерных для данного региона. На фоне распада Советского Союза и последующей экономической неопределенности, сельские районы

Сибири столкнулись с серьезными вызовами и возможностями, влияющими на развитие предпринимательства.

Темпы и качество развития сибирских территорий зависят от внимательного и критического осмысления предшествующего исторического опыта и, в частности, истории делового мира России, его достижений и недостатков в постсоветский период развития страны. Это позволяет лучше понять направления нашего дальнейшего социально-экономического развития, выбрать перспективные формы и методы развития инициативы и предприимчивости людей конкретных регионов.

Исследование опыта организации жизни в деревне путем создания личных подсобных хозяйств или развития фермерского хозяйства конкретными людьми позволит лучше понять процессы, произошедшие в сибирской деревне после распада Советского Союза, а также выявить потенциал для дальнейшего развития Прибайкалья. Важно учитывать как положительные, так и отрицательные аспекты постсоветского опыта развития сельского хозяйства, чтобы предложить эффективные стратегии развития и улучшения качества жизни жителей сибирской деревни. В архиве устных воспоминаний жителей Байкальской Сибири за два десятилетия сложилась коллекция устных рассказов людей, приобретших опыт предпринимательской деятельности в постсоветские времена. Наша исследовательская группа сосредоточилась на исследовании этой проблематики в Верхнем Приленье четыре года назад. И, по мере более глубокого погружения и расширения источниковой базы, постоянного общения с респондентами, изучения материалов печати происходило осмысление сложности, и, вместе с тем, острой актуальности такого рода исследований.

Отметим специфические условия, в которых предпринимательство в сибирских сёлах зарождалось и развивалось. Характерной чертой региона является его сложный климат и отдаленность от центральных экономических центров, что влияло на логистику, доступность ресурсов и коммуникации. В этих условиях местные предприниматели должны были проявлять исключительную изобретательность и приспособляемость, создавая уникальные бизнес-решения, соответствующие специфическим нуждам и условиям местного населения.

Несомненно, что 1990-е гг. стали времени трудных испытаний и открывшихся возможностей для жителей сибирских сел. Либерализация рынка, начавшаяся после распада Советского Союза, привела к большой волне приватизации, передаче земель и имущества в частные руки, что создало благоприятные условия для развития малого и среднего бизнеса. Несмотря на значительную степень риска, множество сельских бизнесменов смогли воспользоваться возможностями новых институтов и рыночными правилами, постепенно создавая свои собственные стратегии и модели развития.

В 2000-е гг. наблюдались попытки стабилизации и укрепления экономики через государственные программы поддержки сельского хозяйства и

предпринимательства. Эти программы включали субсидии, льготное кредитование, а также обучение и повышение квалификации сельских предпринимателей. Возрождение и укрепление кооперативного движения также сыграло значимую роль в поддержке малого бизнеса в сельских районах.

Экономические и социальные результаты деятельности предпринимателей в сибирских сёлах в этот период заслуживают особого внимания исследователей и тщательного их анализа. Через призму исторических событий и личных историй мы видим, как изменялось мышление и подходы к бизнесу, какие бизнес-модели оказались наиболее устойчивыми и успешными. Исследование этой темы способствует лучшему пониманию процессов трансформации сельского хозяйства и общества в постсоветском пространстве, а также дает ценные уроки для будущих поколений предпринимателей.

Важнейшим аспектом, который следует учитывать при изучении предпринимательства в сибирских сёлах в 1990–2000-е гг., является роль человеческого капитала и местных сообществ. В условиях ограниченных ресурсов и зачастую отсутствия достаточной инфраструктуры, личные связи, взаимопомощь и сотрудничество становились ключевыми элементами успешного ведения бизнеса. Местные предприниматели часто пользовались неформальными сетями и ресурсами, развивая свою деятельность несмотря на все преграды.

Одним из интересных аспектов исследовательского поиска является изучение гендерной составляющей предпринимательской деятельности в сёлах Сибири. В условиях либерализации общественной жизни и возникших новых возможностях многие женщины находили себя в бизнесе, создавая успешные предприятия и внося значительный вклад в экономику региона. Осмысление их опыта и стратегий может предоставить уникальное понимание того, как различные группы населения адаптировались к новым экономическим реалиям.

Особое внимание привлекает образовательный и информационный аспекты развития предпринимательства. В условиях отдаленности от крупных городов и менее развитой инфраструктуры, доступ к информации и обучению был существенно ограничен. Тем не менее, именно в этот период появились инициативы, направленные на повышение уровня финансовой грамотности и бизнес-компетенций среди сельских предпринимателей. Эти образовательные проекты сыграли важную роль в формировании более устойчивых и адаптивных бизнес-моделей.

Изучение истории предпринимательства в сибирских сёлах в 1990–2000-е гг., невозможно без пристального внимания к вопросам поддержки бизнеса в селе со стороны государства в целом и изучения региональных программ развития села. В эти годы государство начало активнее внедрять программы, направленные на поддержку малого и среднего предпринимательства. Субсидии, гранты и льготные кредиты играли важную роль в развитии сельских бизнесов, предоставляя предпринимателям необходимые

финансовые ресурсы для начала и расширения своей деятельности. Исследование того, как эти меры государственной поддержки влияли на сельских предпринимателей и насколько эффективно они использовались, поможет извлечь ценные уроки для будущих инициатив в этой области.

Не менее значимым аспектом является технический прогресс и внедрение новых технологий в сельский бизнес. В условиях географической отдаленности и недостаточно развитой инфраструктуры доступ к новым технологиям был ограничен, однако некоторые предприниматели умело использовали доступные ресурсы для модернизации своих предприятий. Изучение опыта использования новых технологий и инноваций, а также выявление лучших практик помогают понять, как современные технологические решения способствуют развитию сельского бизнеса и какие препятствия они преодолевают для развития своих хозяйств. Важно учитывать перманентную роль информационных и коммуникационных технологий в деятельности сельских предпринимателей. Появление интернета и мобильной связи открыли новые горизонты для сельских предпринимателей, предоставляя им доступ к рынкам, информации и сетям поддержки, которые ранее были недоступны. Изучение коммуникационных каналов и их влияния на организацию бизнеса в сибирских сёлах может помочь в понимании, как развитие современных технологий может быть использовано для дальнейшего стимулирования предпринимательской активности в сельских районах.

Изучение вышеобозначенной проблемы невозможно без анализа культурных и социальных факторов, влияющих на предпринимательство в сибирских сёлах. Традиционные ценности, обычаи и уклад жизни местного населения играли важную роль в формировании бизнес-этики и практик. Понимание того, как культурные особенности и социальные нормы влияли на предпринимательскую деятельность, поможет в разработке более эффективных стратегий поддержки предпринимательства, учитывающих специфические потребности и особенности местных сообществ.

В настоящее время постсоветская модель развития аграрного сектора аккумулирует опыт трех с половиной десятилетий. Важно сохранить историю людей, которые осуществляли преобразования в этом секторе. Стоит обратить внимание на еще одно, весьма важное обстоятельство. В государственных архивах разного уровня, в основном откладываются документы позволяющие проследить деятельность органов власти, определявших стратегическую цель в области сельского хозяйства, формы государственной поддержки аграрного сектора, материалы конкурсов предпринимателей. Это несомненно важные источники, но они не позволяют понять особенности реализации социальных программ в конкретной деревне или отдельном хозяйстве. Непосредственные участники современного агробизнеса не предоставляют каких-либо документов в архивы кроме статистических отчетов. Возрастает ценность материалов периодической печати, сведений их интернет-чатов. Но эти источники не систематически освещают все жизненные

практики и проблемы сельских жителей. Это приводит к тому, что мы рискуем потерять возможность к пониманию особенностей повседневного бытования людей оставшихся жить и работать в деревне с начала 1990-х гг. до наших дней.

Таким образом, изучение истории предпринимательства в сибирских сёлах в 1990–2000-е гг. является важным направлением в исторической науке. Этот период характеризуется как разрывом с прежними экономическими моделями, так и созданием новых возможностей для роста и развития. Пример сибирских сёл, в частности сельских поселений Верхнего Приленья, демонстрирует уникальные пути преодоления трудностей и рождения инноваций, что может служить полезным уроком для современных и будущих поколений предпринимателей и исследователей.

Библиографический список

1. Циватая А. А. Постсоветский опыт развития форм хозяйствования в сибирской деревне // В научном поиске : сб. науч. тр. Иркутск : Аспринт, 2024. С. 201–205.
2. Циватая А. А. Стратегические аспекты развития фермерских хозяйств // Актуальные вопросы современного образования: региональный аспект : материалы III Регион. науч.-метод. конф. Иркутск : Аспринт, 2023. С. 298–300.
3. Циватая А. А. «Деревня затянула». История формирования крестьянско-фермерских хозяйств в рассказах женщин-фермеров // Этнография Алтая и сопредельных территорий. 2023. № 11. С. 363–366.



НАПРАВЛЕНИЕ

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УДК 338.2

В. Д. Крутоголовая

Магистрант, Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал), Ростовский государственный экономический университет, г. Таганрог, ул. Инициативная, vladimera-03@mail.ru

V. D. Krutogolovaya

Master's student, A. P. Chekhov Taganrog Institute (branch), Rostov State University of Economics, Taganrog, vladimera-03@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РОССИИ

Качество образования рассматривается как важнейший фактор устойчивого экономического развития страны. Исследованы особенности функционирования и состояния системы среднего профессионального образования России в современных условиях. Выявлены ключевые проблемы и сформулированы основные направления совершенствования современных профессиональных образовательных организаций, предполагающие необходимость IT-трансформации образовательного процесса и комплексного развития человеческого потенциала.

Ключевые слова: управление; перспективы развития; рынок образовательных услуг; профессиональные образовательные организации.

THE CURRENT STATE, PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN RUSSIA

The quality of education is now considered to be the most important factor in sustainable economic development of the country. The article examines the features of the functioning and current state of the secondary vocational education system in Russia in modern conditions. The key problems are identified and the main directions for improving modern professional educational organizations in Russia are formulated, suggesting the need for IT transformation of the educational process and integrated human potential development.

Keywords: management; development prospects; educational services market; professional educational organizations.

Современная система среднего профессионального образования подвергается кардинальным изменениям и системной модернизации, связанной, с одной стороны, с институциональными реформами образования и воспитания, с другой стороны – активным внедрением инновационных региональных практик. Модернизация российской экономики, реформирование системы образования в русле мировых тенденций, негативные последствия мирового кризиса поставили в разряд первоочередных задач подготовку конкурентоспособных человеческих ресурсов как основного фактора экономического роста России на инновационной основе [9].

В России формируется сеть государственных и муниципальных профессиональных образовательных организаций с развитой инфраструктурой и широким диапазоном специальностей и профессий, ориентированных на ТОП-50 наиболее востребованных на рынке труда.

Ведомственная целевая программа «Содействие развитию среднего профессионального образования и дополнительного профессионального образования» предполагает:

– увеличение численности выпускников, трудоустроившихся в течение календарного года, следующего за годом выпуска, в общей численности выпускников образовательной организации, обучавшихся по образовательным программам среднего профессионального образования, до 59 % в 2025 г.;

– обеспечение доли профессиональных образовательных организаций, осуществляющих подготовку кадров по 50 перспективным и востребованным на рынке труда профессиям и специальностям, требующим среднего профессионального образования, в общем количестве профессиональных образовательных организаций на уровне не менее 50 % ежегодно;

– сохранение уровня средней заработной платы преподавателей и мастеров производственного обучения профессиональных образовательных организаций до 2025 г. на уровне средней заработной платы в соответствующем регионе;

– увеличение доли образовательных организаций среднего профессионального образования, в которых обеспечены условия для получения среднего профессионального образования инвалидами и людьми с ограниченными возможностями здоровья, с использованием дистанционных образовательных технологий, в общем количестве таких организаций до 70 % и сохранение ее на соответствующем уровне до 2025 г. [3].

На сегодняшний день по программам среднего профессионального образования обучаются более 3 миллионов человек, большая часть из них – за счет средств бюджета. Количество образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, – 3 659, из них 348 образовательных организаций высшего образования и 409 частных образовательных организаций. Численность сотрудников в системе среднего профессионального образования: 383 942 человека, из них 195 286 педагогических работников, в частных образовательных организациях – 7 557 педагогических работников [10].

Реформа современного профессионального образования, и в том числе среднего профессионального образования, переросшая в настоящее время в совершенно новую форму, тесно объединена с изменениями, происходящими в российском обществе. Как утверждает М. К. Романченко, профессиональное образование сегодня должно функционально и эффективно отвечать социальному заказу на обеспечение развития экономики региона подготовкой квалифицированных работников, расположенных к личностному росту, намеренных проявлять общественную и профессиональную мобильность [15].

Среднее профессиональное образование – это особый социальный институт, который в образовательном комплексе имеет свою структуру и логику развития. В рамках непрерывного образования системой среднего про-

фессионального образования выполняются социальные, образовательные, воспитательные, личностно-профессиональные и другие функции. Данная система дает возможность получения доступного и профессионального образования, главной целью которого является подготовка специалиста среднего звена [4].

Исторически так сложилось, что среднее профессиональное образование имеет более высокую эластичность к региональному рынку труда.

Отметим, что на современном этапе развития системы среднего профессионального образования она имеет следующие особенности: неравномерность распределения профессиональных образовательных организаций на территории РФ; консервативный подход во внедрении научно-образовательных инноваций; формирование контингента обучающихся с достаточно невысокими баллами по ОГЭ и ЕГЭ. Данные особенности отражаются на структуре и внутреннем механизме поступательного развития системы среднего профессионального образования. Неоднозначность и противоречивость внутренних процессов обусловливают неоднородность организационной среды и противоречивость управленческих решений.

Современный этап развития средней профессиональной школы характеризуется устойчивой тенденцией к расширению масштабов подготовки специалистов. Изменяются требования к содержанию среднего профессионального образования. Перед ним ставятся принципиально новые задачи по формированию у студентов системного мышления, коммуникативной, правовой информационной культуры, творческой активности, умения анализировать результаты своей деятельности [7].

Профессионализация учебно-воспитательного процесса в рамках обучения в профессиональном образовательном учреждении, целевое сочетание академических форм, видов активности деятельности и общения с соответствующим трудом по профессии, а в дальнейшем и тесная взаимосвязь с ним, должны внедряться в процесс обучения студента как можно раньше, на более ранних сроках, нежели это происходит в современной практике [8].

Таким образом, в настоящее время актуальной становится необходимость комплексного развития системы профессионального образования на основе полного использования ее потенциальных возможностей в целях обеспечения подготовки востребованных специалистов, поскольку уровень современного профессионального образования не соответствует темпам развития экономики.

Как отмечает И. Е. Медушевская, опережающее развитие и повышение качества профессионального образования послужит фундаментом социально-экономического развития региона в краткосрочной и долгосрочной перспективе, основой повышения производительности труда и роста благосостояния российского общества [11].

По мнению М. К. Романченко, перед российским профессиональным образованием стоит важная задача: эффективное и разумное использование

европейского и азиатского опыта модернизации среднего профессионального образования на современном этапе [16].

Наряду с имеющимися положительными результатами работы в последние годы появилось немало проблем, негативно влияющих на качество профессиональной подготовки, группа проблемных вопросов, требующих немедленного разрешения.

Перечислим ряд существенных проблем, с которыми столкнулись российская система среднего профессионального образования:

– опережающий характер развития экономики по отношению к существующей системе профессионального образования;

– разрыв между требованиями высокотехнологичных отраслей экономики, структурой рынка труда, с одной стороны, структурой и качеством подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования – с другой;

– падение престижа рабочих профессий и специальностей среднего звена, сопровождающееся ориентацией обучающихся профессиональных образовательных организаций на получение диплома, а не необходимых компетенций;

– морально устаревшая учебная материально-техническая база (в образовательных учреждениях практически отсутствует учебная литература и технические средства для использования новых технологий обучения);

– ослабленные связи образовательных учреждений с работодателями (профессиональные ассоциации и союзы не оказывают должного влияния на

развитие образовательной системы, содержание образовательных программ и качество подготовки специалистов; снижена мотивация руководителей, специалистов и рабочих кадров к повышению квалификации):

– недостаточное финансирование подготовки квалифицированных кадров;

– «кадровый» голод в компетентных научно-педагогических работниках.

По нашему мнению, решение названных проблем позволит повысить качество обучения в учреждениях среднего профессионального образования.

Озабоченность в педагогических кругах вызывают и вопросы содействия повышению профессиональной квалификации специалистов, возможность рационального трудоустройства выпускников, заключение действенных соглашений о сотрудничестве и обеспечение равноправного доступа к благам международного сотрудничества и финансирование образовательного процесса.

По мнению ряда ученых [2; 6; 13; 14], развитию среднего профессионального образования необходимо уделить особо пристальное внимание по следующим причинам:

1. Очевидно, что решение проблем в социально-экономической сфере государства напрямую связано с правильным использованием трудовых ресурсов, структурированием и развитием рабочей силы, для чего необходимо

обеспечить населению возможность получения качественного профессионального образования;

2. Согласно статистическим данным, квалифицированные специалисты, получившие средне-профессиональное образование, занимают наибольший сегмент производственных сил общества;

3. Уровень подготовки специалистов по программам среднего профессионального образования во многом задает темпы экономического развития РФ. При этом нехватка квалифицированных рабочих кадров уже в обозримом будущем может стать основной проблемой экономики нашей страны.

С. А. Морковкина считает, что система профессионального образования непосредственно влияет на состояние и перспективы развития рынка труда, развитие кадрового потенциала и планирования трудовых ресурсов региона [12].

По нашему мнению, развитие среднего профессионального образования в России требует серьезного обновления образовательной системы на основе внедрения и использования современных возможностей и механизмов развития.

Разделяем позицию исследователей М. А. Аксеновой, Е. Г. Алексеенковой, Л. А. Харисовой и Т. М. Шукаевой и считаем, что основными механизмами развития системы среднего профессионального образования являются включение в образовательную систему профессиональных образовательных организаций проектных механизмов, участие образовательных организаций среднего профессионального образования в конкурсном и олимпиадном движении, расширении международного сотрудничества [16].

Кроме того, отметим, что системообразующими ресурсами в системе среднего профессионального образования по подготовке рабочих и специалистов все же являются педагогические кадры. И именно они способствуют консолидации всех усилий по реализации целей системы среднего профессионального образования и качества подготовки кадров для экономики.

На наш взгляд, основными направлениями совершенствования системы среднего профессионального образования должны быть следующие:

1) увеличение бюджетных ассигнований на среднее профессиональное образование, обеспечение доступности бесплатного образования для всех слоев населения и предоставление социальных гарантий для обучающихся и работников системы среднего профессионального образования;

2) развитие системы оценки качества профессионального образования;

3) расширение спектра дополнительных образовательных услуг;

4) создание благоприятных условий для привлечения в систему среднего профессионального образования дополнительных внебюджетных ресурсов, в том числе при помощи налоговых льгот, а также льготных образовательных кредитов и страхования;

5) формирование условий для развития государственно-частного партнерства в сфере профессионального образования и усиление роли общественных институтов;

6) создание эффективных механизмов взаимодействия регионального профессионального образования с рынком труда, высшими образовательными и научными учреждениями, укрепление взаимодействия с социальными партнерами;

7) обновление педагогического корпуса профессиональных образовательных организаций;

8) активизация деятельности молодежных общественных организаций;

9) 1Т-трансформация, информатизация образовательного процесса, обновление парка компьютеров, создание по всем дисциплинам и модулям электронных учебно-методических комплексов.

Одним из наиболее эффективных путей обновления содержания образования и учебных технологий, слаженности и согласованности их с современными потребностями общества, несомненно, признаётся ориентация учебных программ среднего профессионального образования на успешно применяемый педагогами профессиональных образовательных учреждений компетентностный подход к обучению и всемерное создание механизмов его внедрения. Не менее значимым направлением совершенствования системы профессиональной подготовки студентов профессиональных образовательных учреждений является обеспечение гибкости и подстраиваемости обозначенной системы под современные запросы экономики. Эта цель достигается, прежде всего, модернизацией образовательных программ и недопущением их дублирования.

Таким образом, среднее профессиональное образование в России является важным звеном непрерывного образования, а также подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров.

Именно в учреждениях среднего профессионального образования обеспечивается непрерывность и последовательность формирования глубоких и прочных знаний, определяющих общекультурную, социальную и профессиональную компетентность, и эффективная реализация возрастной потребности подростков в профессиональной ориентации и практической направленности обучения; преемственность основных этапов процесса формирования профессионального мастерства (среднего и высшего профессионального образования). Развитие российской системы среднего профессионального образования может потребовать основательной модернизации национального образования, основанной на реализации и использовании новейших возможностей и механизмов развития.

В этой связи в статье проведен анализ исследования тенденций и требований к системе среднего профессионального образования в России. В рамках системного подхода установлены ключевые проблемы и конструктивные направления развития профессионального образования на уровне

средних специальных учебных заведений в современных условиях. Вместе с тем, авторами акцентировано внимание на интенсификации IT-трансформации образовательного процесса как драйвере развития профессиональных образовательных организаций. Наряду с тем установлено, что эффективное планомерное применение материально-технического, организационно-методического и мотивационного ресурсов позволит профессиональным образовательным учреждениям добиться достижения поставленных задач.

Библиографический список

1. Механизмы развития системы среднего профессионального образования / М. А. Аксенова, Е. Г. Алексеенкова, Л. А. Харисова, Т. М. Шукаева // Образовательное пространство в информационную эпоху : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Ивановой. М. : Ин-т стратегии развития образования РАО, 2019. С. 149–159.
2. Абдуллаев Р. А., Самойлович О. А. Перспективные направления совершенствования механизмов управления в средних профессиональных учреждениях // Учетно-аналитическое обеспечение стратегии устойчивого развития предприятия : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Симферополь : Изд-во ИП Хотеева Л. В., 2017. С. 23–27.
3. Банк документов Министерства просвещения Российской Федерации : офиц. сайт. URL: https://docs.edu.gov.ru/id1015 (дата обращения: 12.09.2024)
4. Дробышева Е. А. Современное состояние и проблемы развития среднего профессионального образования в России // Молодой ученый. 2019. № 36 (274). С. 35–36. URL: https://moluch.ru/archive/274/62320/ (дата обращения: 19.11.2024).
5. Жуков Г. Н. Педагогические кадры организаций среднего профессионального образования и пути повышения их профессионализма // Модернизация образования. 2017. № 11. С. 3–8.
6. Кучина И. А. Актуальные вопросы подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования : сб. ст. Норильск : НГИИ, 2017. С. 29–34.
7. Лыткина В. С. Проблемы среднего профессионального образования в современных условиях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 25. С. 41–43.
8. Листвин А. А. Актуализация среднего профессионального образования в современной России // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 1. С. 189–194.
9. Медушевская И. Е., Брысина В. С. Выпускник вуза и его конкурентоспособность: теория и региональная практика. Пенза : Изд-во ПГУ, 2023.
10. Министерство просвещения Российской Федерации : офиц. сайт. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education (дата обращения: 12.09.2024)
11. Медушевская И. Е. Проблемы и специфика рынка услуг профессионального образования в РФ: региональная практика // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Экономические науки. 2015. № 1. С. 123–135.
12. Морковкина С. А. Система профессионального образования как фактор развития кадрового потенциала региона // Управление человеческими ресурсами – основа развития инновационной экономики : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск : Сиб. гос. ун-т науки и технологий им. акад. М. Ф. Решетнева, 2019. С. 332–342.
13. Пальянов М. П. Образование как фактор социально-экономических преобразований. URL: https://www.myshared.ru/slide/815137 (дата обращения: 12.09.2024)
14. Пахомова Е. А., Руднева Е. Л., Овчинников В. А. Основные направления // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 11–23.
15. Романченко М. К. Профессиональное образование в России и за рубежом // Сибирский учитель. 2021. № 6 (109).
16. Романченко М. К. Профессиональное образование в России и за рубежом. Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2019. 85 с.



НАПРАВЛЕНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015.3:372.4

Е. А. Жданова

Старший преподаватель кафедры психологии и педагогики начального образования, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, zhdanoval@yandex.ru

E. A. Zhdanova

Senior lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy of Primary Education, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, zhdanoval@yandex.ru

МНОГОЦЕЛЕВЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ НА СРАВНЕНИЕ ПОНЯТИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Показывается актуальность проблемы формирования универсальных учебных действий у младших школьников. Исследуется дидактический ресурс многоцелевых учебных заданий, способствующих формированию у учащихся предметных и метапредметных результатов. Выявляются возможности формирования у младших школьников универсальных учебных действий различных блоков и групп в процессе выполнения учебных заданий на сравнение понятий. Анализируется специфика конструирования многоцелевых учебных заданий подобного типа. Описываются примеры заданий, выделяются особенности формулирования в них требования и условия, обосновывается выбор формы организации деятельности учащихся для заданий на сравнение изучаемых понятий.

Ключевые слова: многоцелевое учебное задание; универсальные учебные действия; младший школьник; сравнение понятий; метапредметные результаты.

MULTI-PURPOSE EDUCATIONAL TASKS FOR COMPARISON OF CONCEPTS AS A MEANS OF FORMING SUBJECT AND METASUBJECT RESULTS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article shows the relevance of the problem of forming universal educational actions of primary school students. The author examines the didactic resource of multi-purpose educational tasks that contribute to the formation of subject and meta-subject results of students. Moreover, the author identifieds the possibilities of forming universal educational actions of various blocks and groups of primary school students in the process of completing educational tasks to compare concepts. The specifics of constructing multi-purpose educational tasks of this type are analyzed. Finally, the article describes the examples of tasks, highlights the specifics of requirements and conditions formulation in them, and substantiates the choice of the form of organizing students' activities for tasks to compare the studied concepts.

Keywords: multi-purpose educational task; universal learning activities; primary school student; comparison of concepts; meta-subject results.

Формирование у младших школьников метапредметных результатов является актуальной задачей начального образования с момента введения ФГОС НОО второго поколения. Однако до сих пор школьная практика не всегда способна ее решить. Большинство педагогов по-прежнему ориентированы на работу по достижению только предметных результатов, испытывают дефицит знаний в области формирования универсальных учебных действий, слабо владеют технологиями достижения метапредмета. Ситуацию усугубляет отсутствие в учебниках содержания, подходящего для формирования у младших школьников универсальных учебных действий. Заданий,

при помощи которых учитель смог бы работать над формированием различных УУД, в учебниках ничтожно мало. В основном учебники наполнены заданиями с крайне низким дидактический потенциалом.

В таких условиях особое значение приобретают многоцелевые учебные задания, обладающие повышенным дидактическим и методическим ресурсом, при помощи которых учитель может формировать у учащихся универсальные учебные действия различных блоков и групп, а также работать и над предметным содержанием [1]. Современному учителю необходимо уметь самостоятельно конструировать подобные задания, а также редактировать задания, имеющиеся в учебнике, повышая их предметный и метапредметный ресурс.

Особый интерес, с нашей точки зрения, представляют многоцелевые учебные задания на сравнение понятий. Они обладают достаточно обширными возможностями для формирования у обучающихся не только различных понятий, но и универсальных учебных действий.

Сравнение – процесс количественного или качественного сопоставления разных свойств (сходств, отличий, преимуществ и недостатков) двух (и более) объектов [3]. Логическая операция сравнения основывается на анализе объектов, выделении оснований для сравнения, признаков, присущих сравниваемым объектам. Безусловно, задания, требующие сравнения различных объектов, явлений, понятий, являются чрезвычайно полезными для развития аналитико-синтетической деятельности и мышления в целом. Кроме того, задания на сравнение несколько проще, чем задания на классификацию и гораздо проще заданий на обобщение. Поэтому учитель может использовать их уже в первом классе, учитывая возрастные психофизиологические особенности развития детского мышления: его конкретность, непроизвольность, преобладание наглядно-действенного и наглядно-образного типов мышления.

В процессе использования учебных заданий на сравнение педагогу следует учитывать некоторые условия, повышающие эффективность работы по формированию универсального учебного действия сравнения и обеспечивающих системность в организации работы. Сформулируем некоторые из этих условий.

1. Начинать работу следует со сравнения конкретных объектов, которые первоклассники могут рассмотреть (геометрические фигуры, знакомые предметы, хорошо известные животные и т. п). Сравнение понятий на этом этапе весьма затруднительно в силу их абстрактности.

2. Первоначально учитель сам называет основание для сравнения. Например, геометрические фигуры можно сравнивать по форме, цвету, размеру, наличию и количеству сторон, углов. Такие задания формируют умение анализировать объекты с разных точек зрения, видеть не только отличия, но и их сходства. Возрастные особенности восприятия первоклассников таковы, что им проще заметить то, чем отличаются сравниваемые объекты.

Поиск и формулирование общих признаков позволит не только развивать аналитико-синтетическую деятельность и УУД сравнения, но и работать над развитием дифференцированности и расчлененности зрительного восприятия. Например, сравнивая треугольник и прямоугольник, формулируем общие признаки: наличие сторон, наличие углов, стороны являются отрезками, и то, и другое – геометрические фигуры, обе фигуры плоские и т. д.

3. По мере приобретения младшими школьниками опыта выполнения заданий на сравнение необходимо организовывать работу по совместному выделению оснований для сравнения объектов. Первоначально это лучше делать фронтально, со всем классом, анализируя предложенные учениками варианты с точки зрения правильности. В случае небольшого количества вариантов, предлагаемых учащимися, можно использовать вымышленных персонажей, таких же первоклассников, которые предлагают свои основания для сравнения объектов, как правильные, так и те, которые использовать нельзя. Например, первоклассник Миша предложил сравнить письменные строчные буквы *а* и *о* с точки зрения элементного состава, размера и цвета. Из трех оснований для сравнения необходимо выбрать те, которые действительно подойдут для сравнения данных конкретных объектов. После того, как задание будет выполнено, полезно предложить первоклассникам придумать свои основания для сравнения данных букв.

Постепенно следует повышать степень самостоятельности учащихся при выделении оснований для сравнения. Для этого учитель может использовать групповую форму организации деятельности учащихся: работая в группе, школьники придумывают несколько вариантов оснований для сравнения.

4. Задания на сравнение очень удобны для организации наблюдения и выделения признаков понятий в процессе их формирования. При этом следует сравнивать два объекта с одним отличием, которое как раз и является наблюдаемым признаком. Например, формируя понятие «предложение», организуем работу по наблюдению за грамматической связью слов, сравнивая высказывания «девочка читать книга» и «девочка читает книгу». Второклассники увидят сходства: одинаковое количество слов, слова одни и те же; и отличия: в первом случае слова не связаны друг с другом, во втором высказывании – связаны; во втором высказывании второе и третье слово изменили форму. В результате сравнения сформулируем важный признак понятия «предложение»: слова в предложении связаны друг с другом грамматически.

Рассмотрим пример учебного задания на сравнение понятий и проанализируем, какие предметные и метапредметные результаты можно формировать при помощи этого задания.

На уроке русского языка в 3 классе учитель предложил выполнить следующее задание: «Работая в группе, найдите как можно больше сходств и различий понятий «приставка» и «суффикс». Результат сравнения понятий представьте в виде таблицы».

Данное учебное задание целесообразно использовать на основном этапе формирования морфемных понятий, когда дети уже знакомы с данными частями слова. В рамках закрепления и систематизации признаков приставки и суффикса такое задание будет весьма полезно для формирования данных предметных результатов.

В метапредметном отношении задание формирует, прежде всего, логические универсальные учебные действия: анализ (необходимо выделить признаки двух понятий); сравнение (выбор оснований для сравнения, нахождение сходных признаков и отличий); установление причинно-следственных связей, доказательство, построение логической цепи рассуждений. При этом важным требованием задания является предписание найти как можно больше сходств и отличий, это позволит третьеклассникам выделить несколько оснований для сравнения понятий. Безусловно, в этом и заключается главная трудность задания, однако, организация групповой работы в данном случае, поможет ее преодолеть.

Требование представить результат сравнения в табличной форме позволяет формировать у школьников умение самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации (познавательное УУД из группы «работа с информацией» [4]. Представим один из вариантов такой таблицы (табл.).

Таблица

Вариант результата сравнения понятий «приставка» и «суффикс»

Сходства	Отличия
1. Приставка и суффикс – части слова.	1. Место в слове
2. Необязательные части (в словах может их и не быть)	2. Название
3. Могут состоять из разного количества букв	3. При помощи приставки образуются родственные слова той же части речи, при помощи суффикса образуются слова и той же части речи, и других частей речи
4. Служат для образования родственных слов	4. Суффикс может образовывать форму слова (например, -ть, -л)
5. В слове может быть две приставки и два суффикса	
6. Входят в основу слова (если суффикс не формообразующий)	

Задание предполагает фронтальное рассмотрение всех вариантов, которые будут предложены группами, а это значит, что у школьников будет формироваться регулятивное УУД контроля [2]. Для полноценного формирования данного действия необходимо в совместной деятельности еще до начала выполнения задания определить критерии контроля выполнения задания. Ими могут стать правильность (правильность выбора основания для сравнения и правильность определения сходств и отличий), количество сходств и отличий, предложенных группой, грамотность речевого высказывания при представлении результата работы группы всему классу и др.

Групповая форма организации деятельности учащихся при выполнении данного задания позволяет формировать несколько коммуникативных УУД: принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению, распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы, корректно и аргументированно высказывать свое мнение [2].

Анализ многоцелевого учебного задания на сравнение понятий показывает, что подобные задания являются чрезвычайно ресурсными и позволяют формировать у младших школьников большое количество предметных результатов, а также универсальные учебные действия разных блоков и групп.

Библиографический список

1. Жданова Е. А. Учебное задание в начальной школе: дидактический потенциал // Человек и образование. 2020. № 4. С. 93–98.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М: Просвещение, 2010. 159 с.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М. : Академия, 2000. 176 с.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования. М. : Вако, 2022. 180 с.

УДК 371

Э. Р. Зарединова

Доцент кафедры биологии, экологии и безопасности жизнедеятельности, д-р педагогических наук, доцент, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, г. Симферополь, zaredinova.elvira@gmail.com

Л. А. Джеппарова

Преподаватель, Инженерно-педагогический колледж Крымского инженерно-педагогического университета им. Февзи Якубова, г. Симферополь, dzhepparovali@mail.ru

E. R. Zaredinova

Associate Professor of the Department of Biology, Ecology and Life Safety, Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol, zaredinova.elvira@gmail.com

L. A. Dzhepparova

Teacher, Engineering and Pedagogical College of the Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol, dzhepparovali@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Раскрываются научно-теоретические подходы к формированию профессиональной компетентности учителей начальных классов. Актуальность проблемы обусловлена влиянием современных темпов технического и информационного прогресса в различных сферах общества, в том числе и образовательной. Новизна работы заключается в анализе отдельно выделенной категории «технологическая компетенция», которая активно развивается за счет применения в процессе обучения современных образовательных технологий и конкретизации понятия профессиональная компетентность учителя начальных классов. В аналитическом исследовании делается вывод, что профессиональная педагогическая компетентность включает в себя не только глубокие теоретические знания и практические умения, но и способность адаптировать технологии под уникальные условия обучения и индивидуальные потребности учащихся.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; начальная школа; учитель начальных классов; образовательные технологии; технологическая компетенция.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS THROUGH THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

The article reveals scientific and theoretical approaches to the formation of professional competence of primary school teachers. The relevance of the research problem is substantiated by the influence of modern speed of technical and information progress in various spheres of society, including education. The novelty of the work lies in the analysis of a separate category of technological competence, which is actively developing due to the use of modern educational technologies in the learning process. In the analytical study, the authors come to the conclusion that professional pedagogical competence includes not only deep theoretical knowledge and practical skills, but also the ability to adapt technologies to unique learning conditions and individual needs of students.

Keywords: professional competence; primary school; primary school teacher; educational technologies; technological competence.

В современном стремительно развивающемся обществе, где прогресс передовых технологий и новейших информационных коммуникаций способствует расширению личностно-профессиональных границ и возможностей возрастает потребность в подготовке активных, креативных специалистов, в частности специалистов в сфере начального образования.

Начальное образование – ступень школьного образования, в которой формируется умение учиться как основа дальнейшего успешного школьного образования. Потребность в подготовке высококвалифицированных учителей начальных классов обусловлена в первую очередь тем, что современная начальная школа, как и другие уровни общеобразовательной и профессиональной системы в государстве, не остается в стороне от современных вызовов и инновационных процессов, отвечая требованиям современной социокультурной ситуации.

В своей практике современный учитель начальных классов должен быть готовым к управлению образовательным процессом в рамках обширного потока информации, владеть готовностью к применению современных педагогических технологий, что в свою очередь требует от него постоянного самосовершенствования и профессионального развития в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Это позволит укрепить фундаментальность образовательной системы и соответствие образовательного процесса в начальной школе современным и будущим потребностям личности, общества и государства. Это условие требует пересмотра к вопросу качества подготовки современных учителей, уровню профессиональной компетентности.

Рассматривая категорию профессиональной компетентности, стоит отметить, что компетентность можно интерпретировать как всеобъемлющее отражение способностей субъекта функционировать в профессиональной сфере. Такое понимание позволяет более точно определить задачи работников образовательного сектора как основного источника реализации профессиональных знаний, умений, возможностей, опыта, а также предпринимать действия для их реализации в рамках своей компетенции.

Большинство ученых склонны определять компетентность в тесной связи с результатами обучения, сфокусированными на умении интегрировать базовые компоненты – знания, умения и навыки – в гармоничное целое. Это позволяет достигать высокого уровня выполнения профессиональных задач в зависимости от конкретных обстоятельств, контекста, ситуации и функциональной роли специалиста [2, с. 133].

В отношении педагогической компетентности ряд исследователей – А. А. Вербицкий, В. В. Сериков, В. Шершнева утверждают, что компетентность нельзя осуществлять способом передачи знаний обучаемому в рамках профессиональной подготовки, поскольку она не существует в виде готового продукта. Каждый индивидуум должен самостоятельно сформировать свою компетентность. Она выступает показателем профессионального уровня, педагогического творчества и самореализации.

Основное различие между компетентным и квалифицированным специалистом заключается в том, что первый не только обладает необходимыми для конкретной профессии знаниями, умениями и навыками, а также способен и стремится применять их на практике с целью самореализации. Компетентность подразумевает наличие внутренней мотивации к выполнению профессиональной деятельности на высоком уровне, а также наличие профессиональных ценностей и уважительного отношения к своей профессии как к предмету высокой ценности.

По утверждению О. В. Ершовой и Э. Р. Муллиной, компетентный специалист должен быть способен выходить за рамки строго определенных границ своей профессии и обладать творческим потенциалом для личного развития [2, с. 134].

Квалифицированность рассматривается как профессиональная зрелость работников, их подготовленность к качественному выполнению конкретных видов работ, определяемая наличием знаний, умений, профессиональных навыков и опыта.

Отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определённым уровнем знаний, умений, навыков, но и способен реализовывать их в работе, а также обладает творческим потенциалом саморазвития и самосовершенствования.

В рамках диссертационного исследования М. В. Шустова выделяет две категории компонентов, оказывающих значительное воздействие на становление профессиональной компетентности учителей начальных классов:

– социально-образовательный компонент, отражающий современные социальные реалии и динамику, а также структуру и динамику образовательного процесса в высшем учебном заведении;

– психолого-педагогический компонент, который определяется совокупностью индивидуально-личностных характеристик и ключевых профессиональных компетенций учителя начальных классов – психологический вектор и уровнем профессиональных знаний, готовности к педагогической деятельности – педагогический вектор [6, с. 98–100].

Рассматривая процесс формирования профессиональной компетентности учителей начальных классов, А. В. Тихоненко и Ю. В. Трофименко выделяют, методологический подход в реализации факторов, стимулирующих преобразование российской образовательной системы, в том числе и в профессиональной подготовке педагогических кадров, которым определен компетентностный подход. Данный подход подразумевает ориентацию содержания образования на практическую сторону обучения, его прикладную составляющую и практическую значимость. Важно понимать, что включение компетентностного подхода в образовательную систему становится необходимым в условиях стремительных социально-экономических и информационно-технологических изменений в обществе, происходящих в убеждениях и переориентации ценностей.

Компетентностный подход устанавливает контексты для активного вовлечения обучающегося в конкретные виды деятельности, тем самым фор-

мируя определенные навыки – универсальные, интер– и надпредметные, а также метакомпетенции. Эти навыки интегрируют как классические знания, так и различные обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, творческие, методологические, философские и прочие сферы знаний и умений. Внедрение такого подхода в процесс обновления образовательной системы придает практико-ориентированную направленность и подразумевает деятельностную сторону процесса обучения, концентрируя при этом внимание на итогах профессиональной подготовки учителей, другими словами, на компетентности учителей начальной школы [5, с. 184–186].

Всеобъемлющая и многогранная природа компетентностного подхода предъявляет требования к оптимальным пропорциям и взаимосвязям форм, методов и инновационных стратегий с одной стороны, и учебных курсов, определяющих знания, умения и навыки, с другой. Однако эти соотношения и связи следует анализировать в контексте их трансформации в структуре личности педагога (его профессионализм, опыт, склонность к инновациям, стремление к познанию как инструмент саморазвития и потенциал для профессионального и карьерного роста) [3].

Профессиональная компетентность педагога в прикладном контексте функционирует как комплексное образование, объединяющее взаимодополняющие структурно-функциональные элементы (специализированные, социальные, управленческие, лидерские, административные способности), обладающие свойством целостного интегрирования [1]. Формирование и эволюция профессиональной компетентности у специалистов усиливается развитием умений научного, профессионального осмысления передаваемых данных.

А. Р. Масалимова, В. Б. Вакс и Г. М. Квон рассматривают понятие компетентность как совокупность знаний, умений и навыков субъекта, которые он может применять в своей деятельности на высоком конкурентном уровне [4, с. 788]. Данная научная позиция подчеркивает современные тренды к активному включению инновационных технологий в образовательный процесс как основного инструмента его выполнения.

Стоит отметить, что современный технологический и информационный прогресс диктует активное развитие образовательных технологий, применяемых во всех сферах образовательной системы. В отношении начальной школы данные технологии представлены игровыми технологиями; проблемным обучением; здоровьесберегающими технологиями; информационными технологиями; технологией проектного обучения – все указанные технологии способствуют формированию у детей ключевых компетенций, определяющих успешности учеников в современном обществе, помогают эффективно организовать работу на уроке, повышают качества получаемых знаний.

Важно понимать, что посредством внедрения в педагогическую практику современных образовательных технологий в значительной степени изменяется качество организации обучения и его результативность. Современные образовательные технологии позволяют проводить уроки в нестандартных форматах, способствуют повышению учебной мотивации обучающихся,

более качественно выстраивать педагогическое взаимодействие учителя с учащимися, способствовать повышению результатов обучения.

Данный факт обусловливает необходимость в рамках общей педагогической компетенции учителей начальных классов выделить отдельную категорию – технологическая компетенция педагога.

Под технологической компетенцией учителя исследователи обычно подразумевают синтетическое профессиональное качество индивидуальности, включающее в себя стремление педагога к освоению инновационных образовательных технологий, их созданию и популяризации в профессиональной среде.

Специалистами также были определены атрибуты технологической компетенции учителя, включающие концептуальность (основание на научных концепциях современного образования), систематичность (логика и цельность учебного процесса), управляемость (способность проектирования, мониторинга и регулирования процесса обучения), а также эффективность достижения целей в профессионально-педагогической деятельности.

При углубленном анализе следует, что технологическая компетенция педагога подразумевает не только наличие глубоких знаний в профессиональной сфере, высокий уровень практических навыков применения принципов обучения и воспитания в образовательном процессе, но и готовность модифицировать конкретную технологию под индивидуальные потребности учеников, современные условия обучения. При этом наблюдается прямая корреляция технологической компетенции учителя с уровнем его проектно-исследовательской культуры, с его способностью использовать проектный подход в качестве основы для выбора и воплощения стратегии обучения.

Между тем продолжает вызывать сложности процедура формулирования стандартных требований к технологическим навыкам учителя, и это обусловлено разнообразием их классификации, зависящих от структуры и функций педагогической деятельности.

Выделяют следующие категории профессиональных функциональных навыков педагога: организационно-управленческие, психологически-педагогические, операционно-методические, исследовательско-диагностические, оценочные, экспертные. Процесс их развития основан на аксиологической, когнитивной, конструктивной, рефлексивной и регулирующей деятельности, а функциональный арсенал этих навыков используется как критерий оценки качества профессиональной деятельности учителя.

Касательно траектории личностной успешности и академического прогресса учеников, педагогам следует владеть умением моделировать программу собственного профессионального развития и самосовершенствования.

Практически все перечисленные в законодательстве об образовании компетенции должны быть сформированы в процессе профессиональной подготовки. Это подразумевает тот факт, что процесс формирования профессиональных компетенций учителя начальных классов включает обшир-

ное поле для создания образовательных стратегий и подходов в подготовке специалистов для сферы образования. Каждая из рассмотренных компетенций, в том числе и технологическая, требует особого внимания – научного осмысления и обоснования.

Выводы. Компетентность предполагает наличие у человека внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как ценности. Профессиональная компетентность учителя – практико-ориентированная категория и формируется в различных системах и формах: высшее профессиональное образование, система повышения квалификации, самообразование, аттестация, владение современными образовательными технологиями, методическими приёмами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование, инновационная деятельность педагога, участие в методических объединениях, различных конкурсах, исследовательских работах, экспертных комиссиях, наставничество, анализ и обобщение передового педагогического опыта. Формирование профессиональных компетенций учителя – процесс цикличный, непрерывный так как в процессе педагогической деятельности необходимо постоянное повышение профессионализма.

Таким образом, профессиональная компетентность учителя начальных классов – это сложное индивидуально-психологическое образование, сформированное на основе интеграции теоретических знаний, практических умений, значимых личностных качеств, педагогических способностей, творчества и опыта. Успешность реализации учителя начальных классов в педагогической деятельности достигается посредством освоения и применения широкого спектра современных образовательных технологий.

Библиографический список

1. Васева О. Х. Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов в процессе практико-ориентированного образования // Журнал педагогических исследований. 2018. Т. 3, № 4. URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/22849/view (дата обращения: 03.11.2024)
2. Ершова О. В., Муллина Э. Р. Формирование профессиональных компетенций студентов, обеспечивающих конкурентоспособности на рынке труда // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 9. С. 133–136.
3. Жильцов А. П. Модульный принцип формирования профессиональных компетенций при освоении комплекса методологически связанных дисциплин // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id = 8925 (дата обращения: 09.10.2024).
4. Масалимова А. Р., Вакс В. Б., Квон. Г. М. Влияние инновационных технологий на формирование профессиональных компетенций студентов // Концепт. 2018. № 9. С. 787–798.
5. Тихоненко А. В., Трофименко Ю. В. Формирование профессиональных компетенций учителей начальной школы // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2009. С. 183–188.
6. Шустова М. В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Новокузнецк, 2010. 252 с.

УДК 159.955+37.31

С. А. Коногорская

Доцент кафедры психологии и педагогики начального образования, кандидат психологических наук, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, konogorskaya@yandex.ru

S. A. Konogorskaya

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Primary Education, Candidate of Psychological Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, konogorskaya@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ТЕСТОВ ДЛЯ ОЦЕНКИ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ УЧЕБНЫХ ТРУДНОСТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Обсуждается роль пространственного мышления в овладении учебными навыками в начальной школе. Дается обоснование возможности использования пространственно-графических проб у первоклассников для выявления риска возникновения учебных трудностей. Приводятся примеры выполнения диагностических методик, результаты контрольных срезов знаний, иллюстрирующие взаимосвязи уровня сформированности пространственных функций и учебной успешности.

Ключевые слова: пространственное мышление; графомоторные навыки; учебные трудности; учебные навыки; младшие школьники; тестирование.

USING SPATIAL AND GRAPHICAL TESTS TO ASSESS THE RISK OF LEARNING DIFFICULTIES IN PRIMARY SCHOOL

The article examines the role of spatial thinking in mastering learning skills in primary school. The author substantiates the possibility of using spatial amd graphical tests for first-graders to identify the risk of educational difficulties. The article gives the examples of using diagnostic technique and presents the results of control tests, illustrating the correlation between the level of formation of spatial functions and educational success.

Keywords: spatial thinking; graphomotor skills; learning difficulties; learning skills; primary school students; testing.

Пространственное мышление, выступая важным компонентом как общих, так и специальных способностей, обеспечивает ориентировку в пространстве собственного тела и в окружающей действительности, в пространстве конструктивной и графической деятельности, в речевом и математическом пространстве. В дошкольном возрасте его развитие осуществляется посредством активных передвижений в пространстве, предметной игры, лепки, рисования, конструирования. Вводимые в настоящее время взрослыми ограничения на свободное освоение детьми пространства из соображений безопасности, замена традиционных видов деятельности дошкольников компьютерными играми, интерактивными игрушками, неконтролируемым просмотром мультфильмов приводят к недоразвитию пространственного мышления. По данным Т. В. Ахутиной, М. М. Безруких у 40–50 % первоклассников выявляется дефицит зрительно-пространственных функций, что выступает одной из основных причин трудностей на начальных этапах обучения [2; 3].

Роль пространственного мышления в освоении письма, чтения, счета, рисования отмечается в исследованиях Б. Г. Ананьева, Т. В. Ахутиной, М. М. Безруких, А. И. Галкиной, С. А. Коногорской, А. Н. Корнева, А. В. Семенович, Н. Ш. Корашвили и др. Рассмотрим функции пространственного мышления в овладении учебными навыками младшими школьниками.

А. Н. Корнев характеризует письмо как речевой навык, включающий три основные операции:

1) символическое обозначение звуков речи (фонем), которому предшествует овладение рисованием как символической деятельностью;

2) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов в пространственную последовательность букв;

3) графо-моторные операции – «кинемы», т. е. «комплексы движений руки, необходимые для изображения букв» [9, с. 282].

В федеральной образовательной программе начального общего образования содержание освоения письма в 1-м классе включает: «ориентацию на пространстве листа в тетради и на пространстве классной доски»; разборчивое «начертание письменных букв»; «понимание функции небуквенных графических средств: пробела между словами, знака переноса» [11].

Как мы видим, пространственные функции включены во все операции письма, и их зрелость является необходимым условием формирования высокоавтоматизированного навыка. Несформированность пространственного мышления часто является причиной появления специфических ошибок на письме, например, таких как нарушение порядка следования букв; их зеркальное написание; пропуск или замена похожих по написанию букв; нарушение границ слов и предложений и др. [1; 2; 7].

Т. Г. Егоров отмечает, что первоначально в процессе овладения чтением буква воспринимается ребенком как «особое видимое им начертание, которое не находится в какой-либо связи с речевым звуком» [5, с. 83]. Начинающие чтецы учатся распознавать графическую форму букв, длину слов и т. п. При слабости переработки зрительно-пространственной информации дети допускают ошибки при чтении в виде пространственного неразличения сходных по форме букв, инверсий, перестановок и зеркального чтения. Для них малодоступно чтение методом целых слов, что затрудняет переход к беглому чтению [1; 2; 9].

При обучении основам математики у младших школьников с несформированным пространственным мышлением могут встречаться трудности ориентировки на листе бумаги; замена схожих по написанию цифр (9 и 6, 5 и 2 и др.); ошибки вычисления при решении примеров «в столбик» из-за неумения правильно расположить записи, а также связанные с правосторонней стратегией обработки информации, в результате чего могут меняться местами уменьшаемое и вычитаемое, делимое и делитель; ошибки в решении примеров с переходом через десяток; глазомерные ошибки при измере-

нии; трудности при решении задач, связанных с оперированием такими квазипространственными понятиями как скорость, расстояние, время [1; 2].

О. И. Галкина выделяет следующие типичные ошибки при рисовании у младших школьников, связанные с незрелостью зрительно-пространственных и графомоторных функций: слишком маленький размер рисунка; вертикально расположенные предметы при горизонтальной ориентации листа изображаются в лежачем или наклонном положении; неправильная передача пропорций предметов; построение линий прерывистыми, неровными движениями; нарушение логики пространственных взаимосвязей и отношений объектов, размещенных на рисунке [4, с. 13–14].

Диагностика сформированности психических функций, участвующих в процессах пространственного мышления, позволяет оценить риск возникновения учебных трудностей, определить мишени для психокоррекции и своевременно оказать необходимую помощь неуспевающим ученикам на начальных этапах обучения. По нашему мнению, пространственно-графические пробы являются наиболее информативными для диагностики дефицитов пространственного мышления и прогнозирования учебных трудностей у детей, поступающих в школу. Приведем обоснование высказанному положению. А. Р. Лурия называет графические пробы наиболее чувствительными методами исследования состояния ориентировки в пространстве и пространственных отношениях [10]. Ориентировка в пространстве листа является одной из наиболее востребованных функций в обучении. Способность к точному воспроизведению геометрических фигур и передаче их пространственных взаимоотношений требует хорошей зрительно-моторной координации, сформированности операций зрительного анализа и синтеза, способности к пространственному планированию при размещении нескольких объектов на листе бумаги. Вместе с тем, графомоторные навыки являются еще созревающей, не полностью сформированной психической функцией у детей 6–7 лет, вследствие чего успешность выполнения рисуночных проб будет значительно различаться у респондентов, т. е. данные пробы обладают дифференцирующей способностью. Кроме того, графомоторные навыки постоянно задействованы в обучении, в частности, являются основой для формирования одного из самых сложных учебных навыков – навыка письма, поэтому могут выступать достаточно надежным предиктором школьной успеваемости.

Рассмотрим диагностические возможности графических проб на примере двух методик: «Бендер визуально-моторный гештальт тест», «Рисунок по инструкции «Остров сокровищ»». «Гештальт-тест» Бендера применяется для анализа сформированности пространственного мышления и зрительно-моторной координации у детей 6,5–8 лет. Задания теста включают в себя 5 рисунков, которые ребенку нужно воспроизвести на своем листе как можно точнее. Для оценки результатов используется количественный подсчет графических ошибок, допущенных при выполнении заданий. Общее количе-

ство ошибок равное 6 и более свидетельствует о значительных нарушениях графо-моторных функций [7]. Методика «Рисунок по инструкции» С. А. Коногорской направлена на диагностику пространственно-речевых функций, позволяет проанализировать сформированность графомоторных навыков у детей 6,5–9 лет. Обучающиеся выполняют рисунок по словесной инструкции, составленной на основе сюжета рассказа Р. Стивенсона «Остров сокровищ». При анализе результатов подсчитывается количество корректно переданных пространственных взаимоотношений объектов, оценивается качество рисунков, способность к пространственному планированию. Максимальное количество баллов, которое испытуемый может получить в тесте, равно 16; 9 и менее баллов указывает на низкий уровень сформированности пространственно-речевых функций [6].

В данной статье мы ставим задачу проиллюстрировать прогностические возможности пространственных графических тестов в диагностике возникновения возможных учебных трудностей. Для этого рассмотрим несколько конкретных примеров выполнения описанных диагностических заданий первоклассниками и соотнесем с результатами контрольных срезов знаний по основным учебным предметам во 2 классе.

На рис. 1 и 2 приведены образцы нормативного выполнения графических тестов ученицей 1-го класса. В Гештальт-тесте Бендера ошибки отсутствуют, отмечаются правильное изображение геометрических фигур и передача их пространственных взаимоотношений, четкость линий. В рисунке по инструкции «Остров сокровищ» присутствует 1 ошибка: не передано пространственное взаимоотношение объектов, заданное наречием «вдоль» («дорога идет вдоль озера»). Рисунки аккуратные, изображения объектов схематичные, соответствуют поставленной задаче нарисовать карту острова.

У данной ученицы диагностируется высокий уровень развития зрительно-пространственных и пространственно-речевых функций, графомоторных навыков. Результаты входящих контрольных работ за 2-й класс: по русскому языку присутствует 1 ошибка, по математике – безошибочное выполнение; техника чтения соответствует требованиям, читает целыми словами, 64 слова в 1 мин., прочитанное понимает. Средний балл успеваемости за 2-й класс – 4,8. Как можно увидеть, прогноз хорошей успеваемости, сделанный на основании успешного выполнения графических проб на этапе поступления в школу, через 1 год обучения подтвердился.

На рис. 3 и 4 приведены примеры ненормативного выполнения пространственно-графических тестов первоклассницей. В Гештальт-тесте Бендера наблюдаются дрожащие, неровные линии, хаотичное расположение фигур на листе при копировании, не соответствующее образцу количество кружков, искажение формы геометрических фигур, нарушение их пространственного взаиморасположения (всего 7 ошибок).

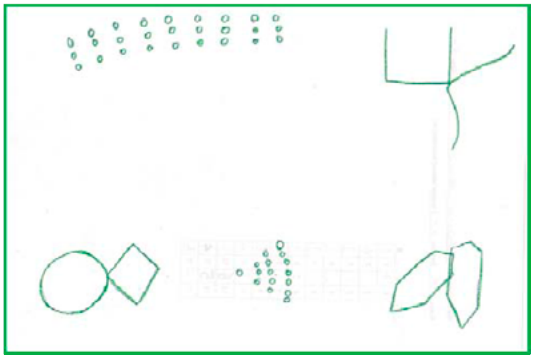


Рис. 1. Пример нормативного выполнения Гештальт-теста Бендера

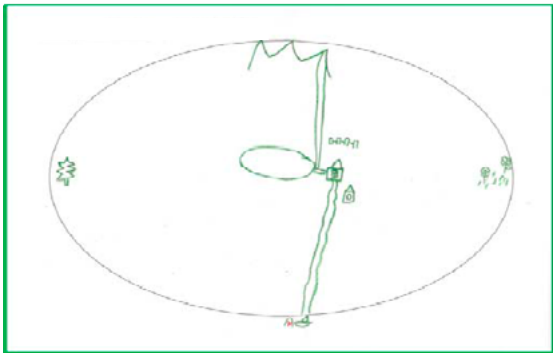


Рис. 2. Пример нормативного выполнения рисунка по инструкции «Остров Сокровищ»

В рисунке по инструкции «Остров сокровищ» неверно передано пространственное взаиморасположение объектов, заданное предлогами и наречиями: за, к, на, наверх, в центре, перед, возле, вдоль (8 баллов). Неудачное пространственное планирование при расположении объектов на рисунках при выполнении обеих методик свидетельствует о недостаточной зрелости регулятивных функций. Диагностируется низкий уровень развития пространственного мышления, пространственно-речевых и графомоторных функций. В то же время при прохождении вербальных тестов обследуемая демонстрирует средний уровень развития вербально-логического, понятийного мышления.



Рис. 4. Пример ненормативного выполнения методики «Остров Сокровищ»

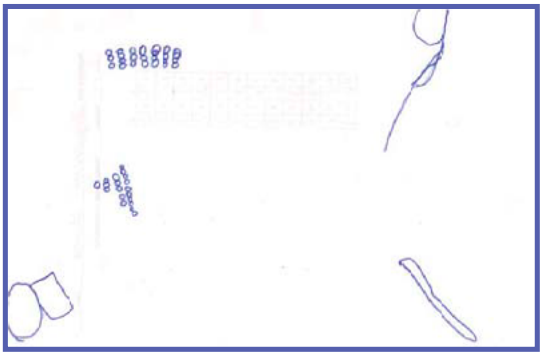


Рис. 3. Пример ненормативного выполнения Гештальт-теста Бендера

Во входящей контрольной работе за 2-й класс по русскому языку (рис. 5) у данной ученицы присутствует большое количество ошибок (всего 31 ошибка), которые могут быть отнесены к следующим видам: слитное написание слов, не соблюдение границ предложения, пропуски букв, лишние буквы в словах, замена похожих по написанию букв, пропуск окончаний, персеверации (повтор, удвоение слов), фонетическое письмо, трудности припоминания букв, их искаженное написание, ошибки в словарных словах.

Во входящей контрольной работе по математике за 2 класс выявлено 6 ошибок следующих видов: нарушена ориентация в тетрадном листе, в том числе. по клеточкам, ошибка механического использования принципа подобия при решении примеров на 0 (например, 50–50 = 50; 17–0 = 0), меняет местами уменьшаемое и вычитаемое, ошибки, вызванные тем, что ребенок

не полностью усвоил понятие порядка следования чисел: «в порядке уменьшения», «в порядке увеличения», другие ошибки вычисления [7].

Чтение слоговое, скорость соответствует нижней границе нормы (38 слов в минуту), понимание прочитанного присутствует. Общая успеваемость ниже среднего. Заключение логопеда: дисграфия, обусловленная общим недоразвитием речи и нарушением зрительно-пространственных функций. Таким образом, ненормативный уровень выполнения пространственно-графических проб соотносится с выраженными трудностями при освоении программы начального общего образования. Приведенные примеры отражают типичные взаимосвязи графомоторных функций, пространственного мышления с учебной успешностью младших школьников, что подтверждается выводами эмпирических исследований на основе использования математико-статистических методов [8].

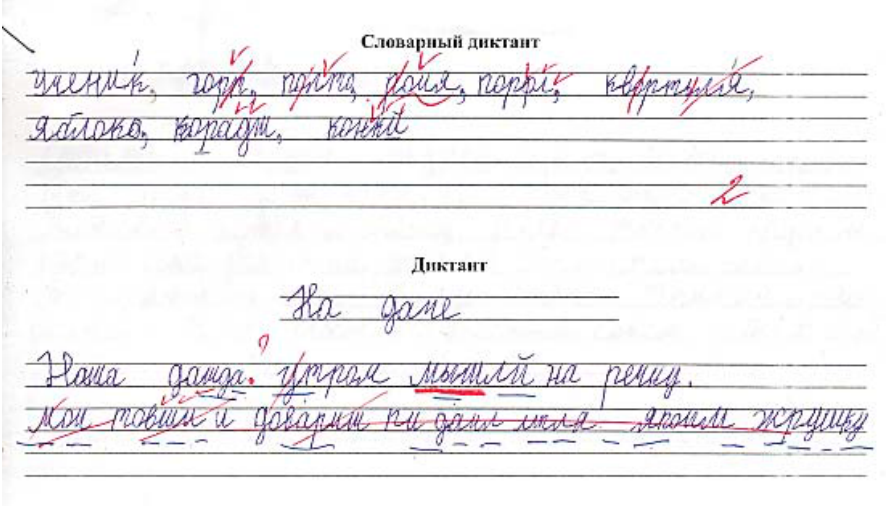


Рис. 5. Фрагмент выполнения ученицей 2-го класса
заданий входящего контрольного среза знаний по русскому языку

Выводы. Психические функции, участвующие в процессах пространственного мышления, активно задействованы в учебной деятельности. Наиболее значима их роль на начальных этапах обучения. Пространственно-графические тесты являются чувствительным инструментом для диагностики сформированности пространственного мышления детей на этапе поступления в школу. Сформированность пространственных функций является важным предиктором будущей учебной успеваемости. Ненормативное выполнение пространственно-графических проб первоклассниками может указывать на высокий риск возникновения учебных трудностей при овладении основными учебными навыками: письмом, чтением и счетом.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М. : Просвещение, 1964. 303 с.
2. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейро-психологический подход. СПб. : Питер, 2008. 320 с.
3. Безруких М. М., Верба А. С., Филиппова Т. А. Комплексная диагностика развития и готовности к школе детей 6–7 лет // Вестник педагогических инноваций. 2019. № 2(54). С. 12–22.
4. Галкина О. И. Обучение рисованию в начальной школе: Психолого-педагогическое исследование. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. 100 с.
5. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. СПб. : КАРО, 2006. 304 с.
6. Коногорская С. А. Методика изучения пространственно-речевых функций младших школьников // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения : материалы VI Всерос. науч.-метод. конф. Иркутск, 22 янв. 2024 г. Иркутск : Тип. «Аспринт», 2024. С. 86–92.
7. Коногорская С. А. Половозрастные особенности пространственного мышления и их взаимосвязь с учебной успешностью обучающихся : дис. … кандидат психол. наук. Иркутск, 2015. 241 с.
8. Коногорская С. А. Прогностические возможности пространственных и вербальных тестов в диагностике возникновения трудностей обучения у младших школьников // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 5(133). С. 149–154.
9. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб. : Речь, 2003. 330 с.
10. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М. : Академия, 2003. 384 с.
11. Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования : приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 372. URL: https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372/ (дата обращения: 05.09.2024)

УДК 37.015.3

В. Е. Кузнецова

Старший преподаватель кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, vika115221@list.ru

V. E. Kuznetsova

Senior lecturer at the Department of Complex Correction of Children's Developmental Disorders, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, vika115221@list.ru

ПОНИМАНИЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВЕСНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ ЭМОЦИЙ

Актуальность исследования определяется необходимостью работы по формированию эмоциональной лексики у младших школьников без нарушений в развитии для предотвращения появления различных патологий, в том числе алекситимии. Цель исследования – изучить особенности понимания младшими школьниками словесных обозначений эмоций и собственных эмоциональных состояний в различных ситуациях. Показано, что второклассники имеют трудности в дифференцировке таких понятий, как удовольствие, удивление, интерес, обида и реже печаль. Предпочитают в речи употреблять обобщающие понятия своего эмоционального состояния: расстроился, обрадовался, веселился и т. п. Наиболее трудная эмоция для определения детьми оказалась стыд. Полученные результаты указывают на важность работы над улучшением лексики эмоций, демонстрирующей значительное несовершенство.

Ключевые слова: эмоциональная лексика; алекситимия; эмоции; младшие школьники.

PRIMARY SCHOOL STUDENTS' UNDERSTANDING OF THE MEANING OF VERBAL EMOTIONAL EXPRESSIONS

The relevance is determined by the need to work on the formation of emotional vocabulary of primary school students without developmental disorders in order to prevent the emergence of various pathologies, including alexithymia. The purpose of the study is to examine the peculiarities of primary school students' understanding of verbal manifestations of emotions and their own emotional states in various situations. It is shown that second-graders have difficulty differentiating concepts such as pleasure, surprise, interest, resentment and, less often, sadness. They prefer to use generalizing concepts of their emotional state in speech: upset, delighted, having fun, etc. The most difficult emotion for children to determine was shame. The obtained results indicate the importance of working on improving the vocabulary of emotions, which demonstrates significant imperfections.

Keywords: emotional vocabulary; alexithymia; emotions; primary school students.

Экспериментальное изучение специфики понимания словесных обозначений эмоций младшими школьниками является актуальным. Умение ориентироваться в значениях слов, используемых для обозначения эмоций, развивает эмоциональную осведомленность, стимулирует развитие рефлексии, способствует обогащению эмоционального опыта, а также развитию восприятия и понимания эмоциональных состояний собеседника. Именно благодаря речи эмоции становятся осознанными [1; 2].

При этом недостаточно развитое умение детей правильному эмоциональному распознаванию и реагированию может привести к возникновению различных патологий, связанных как с психической сферой, так и соматической. Одной из таких патологий выступает алекситимия [5]. Не умение го-

ворить о своих эмоциях, бедный эмоциональный словарь, неразвитость рефлексивного компонента эмоций – все это является признаками алекситимии, которая приводит к непродуктивному реагированию в различных жизненных ситуациях и качественно снижает коммуникативные возможности людей.

В основу нашего исследования положено предположение о том, что если младший школьник имеет бедный словарь эмоциональной лексики, недостаточный навык обозначения собственных чувств – это является одним из предиктором к развитию в будущем алекситимии. Наша точка зрения находит свое отражение в научной литературе. А. Ю. Искусных выделяет педагогическую алекситимию, которая развивается, как правило, в ситуациях неправильных подходов в воспитании или при наличии гендерных педагогических стереотипов, например, при воспитании мальчиков (с мальчиками реже говорят о чувствах, поощряют их подавление). Все это приводит к тому, что человек в детстве не приобретает опыта обозначения чувств, имеет скудный запас эмотивной лексики [4].

На основании всего выше изложенного была сформулирована цель данного этапа исследования – изучить особенности понимания младшими школьниками словесных обозначений эмоций и собственных эмоциональных состояний в различных ситуациях.

Для достижения поставленной цели мы использовали разработанную Е. Л. Инденбаум методику для исследования овладения словарем эмоций [3]. В исследовании приняли участие 60 второклассников без нарушений в развитии. В данной статье к обсуждению предлагается часть эмпирического материала, полученного при проведении анкетирования на изучение номинативного словаря эмоций.

Детям необходимо было ответить на десять вопросов, касающихся определения эмоций в типичных жизненных ситуациях. Оценивались такие эмоции, как радость, печаль (грусть, огорчение), гнев (злость), стыд, удивление, интерес, страх (испуг) и обида. Если ребенок давал, другой (неверный) ответ, то ему предлагались варианты ответов на выбор, для убеждения в том, что с необходимой эмоцией школьник знаком и может сделать адекватный выбор в определенной ситуации.

В результате проведенного опроса практически все второклассники без проблем определяли такие эмоции, как радость, злость и страх. Наши данные подтверждаются многочисленными исследованиями утверждающими, что эмоции радость, гнев (злость), страх способны определять дети уже в 3–4 года [7].

В 60 % случаев отмечается слабая дифференцировка эмоций удовольствие, удивление и интерес. Младшие школьники склонны их обобщать, указывая на радостное и веселое состояние. Так на вопрос: «Что ты чувствуешь, когда ешь то, что очень любишь?» большинство детей отвечали: *радуюсь; мне вкусно; мне весело; улыбаюсь; просто ем и т. д.*

Вопрос, определяющий чувство удивления: «Что ты чувствуешь, если увидишь собаку в очках» вызывал еще больше затруднений у детей. Среди распространенных ответов были: *засмеюсь (мне будет смешно); буду улыбаться; она, наверное, плохо видит; обрадуюсь и. т. п.* В исследованиях отмечалось, что базовым для эмоции удивления является содержание значения слова «радость» и данная эмоция осваивается детьми позже остальных категорий, вероятно на определенном этапе развития в младшем школьном возрасте [7].

Похожая ситуация со сложностями дифференцировки эмоций оказалась при определении чувств обида и печаль. На вопрос: «Что ты чувствуешь, когда дети не хотят с тобой играть?» большинство младших школьников отвечали: *мне будет грустно*. Или избегали ответа (не могли определить эмоцию) предлагая варианты, выражающие действия: *буду играть один, пойду знакомиться с другими детьми*. Определяя состояние грусти (печали) в 40 % случаев дети давали обобщенный ответ: *я расстроюсь.*

Приведенные примеры указывают на то, что второклассники имеют трудности в дифференцировке понятий удовольствие, удивление, интерес, обида и реже печаль. Однако данные понятия имеются в пассивном словаре детей, так как опрашиваемые практически безошибочно определяли необходимую эмоцию в ситуации выбора ответов, на те же самые вопросы. По данным зарубежных исследователей дети уже к пяти годам могут словесно обозначать шесть эмоций: счастье, печаль, гнев, страх, удивление и отвращение, а также описать причины их возникновения [8]. Существуют эмпирические данные демонстрирующие, что затруднения в словесных обозначениях эмоций впоследствии приводит к ухудшению способности людей воспринимать эмоции по лицевой экспрессии [7].

Наиболее трудная эмоция для определения детьми оказалась стыд. На вопрос: «Что ты чувствуешь, когда сделал что-то неправильно и тебе говорят «Ай-яй-яй, как так можно»?» единицы детей отвечали верно. В основном ответы были следующие*: чувствую грусть, расстроюсь, буду плакать, мне станет печально, обижусь и т. п.*

Полученные результаты позволили прийти к выводам:

1. Установлен недостаточный уровень понимания младшими школьниками значения словесных обозначений эмоций

2. Результаты исследования указывают на важность работы над развитием речи младших школьников, направленным на овладение лексикой, обозначающей эмоции человека.

3. Усвоение языка эмоций позволяет детям точно дифференцировать эмоциональные состояния, развивает способность к осознанию собственных эмоциональных состояний и препятствует развитию различных патологий, включая алекситимию.

Библиографический список

1. Брель Е. Ю. Проблема изучения алекситимии в психологических исследованиях // Вестник КемГУ. 2012. № 3 (51). С. 173–176.
2. Глазкова Ю. В. Профилактика алекситимии посредством развития эмоционального интеллекта у детей // Ученые записки ЗабГУ. 2017. Т. 12, № 5. С. 128–133.
3. Инденбаум Е. Л. Диагностика использования лексики эмоций старшими дошкольниками с недостатками экспрессивной речи // Символ науки . 2024. № 2–1. С. 120–123.
4. Искусных А. Ю. Алекситимия. Причины и риски возникновения расстройства // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 53. С. 59–68.
5. Казанцева Н. В., Татаркина Е. П. Роль эмоционального интеллекта в развитии психических расстройств у детей и его значение для клинических решений // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2012. № 2. С. 45–50.
6. Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс : монография. Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. 178 с.
7. Widen S. C., Russell J. A. Young Children’s Understanding of Others’ Emotions// Handbook of emotions / edited by M. Lewis, J. M. HavilandJones, L. F. Barrett. 3rd ed. New York : The Guilford Press, 2008. P. 348–363.

УДК 378

С. А. Лисина

Учитель начальных классов, Средняя общеобразовательная школа № 63 г. Иркутска, г. Иркутск, lisinasveta@yandex.ru

S. A. Lisina

Primary school teacher, Secondary School N 63 of Irkutsk, Irkutsk, lisinasveta@yandex.ru

ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗАПОМИНАНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Большое значение в усвоении учебного материала играет развитие памяти. В младшем школьном возрасте преобладает непроизвольное запоминание наряду с освоением способов смыслового запоминания. Эффективным средством может выступать инфографика как средство, повышающее качество запоминания учебного материала. Раскрываются возможности использования инфографики как средства развития продуктивного запоминания.

Ключевые слова: инфографика; младший школьный возраст; память; смысловое запоминание.

INFOGRAPHICS AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF MEMORIZATION OF EDUCATIONAL INFORMATION AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The development of memory plays a great role in learning the educational material. In primary school age, involuntary memorization prevails along with the development of methods of semantic memorization. Infographics can be an effective tool for improving the quality of memorization of educational material. The article reveals the prospects of using infographics as a means of developing productive memorization.

Keywords: infographics; primary school age; memory; semantic memorization.

Важную роль в успешности обучения играет продуктивность запоминания учебного материала обучающимися. Как известно, память человека представлена разными видами: зрительная, слуховая, двигательная, эмоциональная, образная [2]. А. А. Ким указывает, что в младшем школьном возрасте, несмотря на развитие произвольности многих психических процессов, запоминание преобладает непроизвольное и в нём ключевую роль играют яркие, не всегда существенные признаки тех или иных объектов и явлений, которые находятся в области непосредственного восприятия. Для того чтобы процесс запоминания был более продуктивным, он должен быть осмысленным [4].

И. Н. Казеичева указывает, что развитие смыслового запоминания является одной из задач, которая достаточно редко, целенаправленно ставится учителями в процессе обучения. И соответственно смысловая память младших школьников часто сформирована недостаточно [3].

В современных условиях одним из средств повышения продуктивности запоминания учебного материала может являться инфографика. Термин «информационная графика» относится к сфере дизайна и как понятие сфор-

мировалось относительно недавно, во второй половине XX в., объединив в себе несколько областей проектной деятельности. Сейчас данный термин достаточно широко используется в разных областях научного знания, в экономике, управлении, журналистике, образовании, коммуникациях и употребляется даже на бытовом уровне.

Графическая подача информации приобрела широкую популярность, поскольку в ее основе лежат образы и они запоминаются более продуктивно. П. М. Горев называет инфографику современным способом представления информации [1]. Родоначальником современной инфографики считается Эдвард Тафти, которым разработана концепция развития инфографики и создана огромная коллекция её примеров. Инфографика объединяет в себе иллюстративные материалы, такие как гравюры, фотографии, карты, изображения, созданные с помощью компьютера. По мнению Э. Тафти, основными идеями инфографики являются не только точность, достоверность и масштабность визуализации данных, но и эффективность информационного дизайна для решения широкого ряда проблем.

С помощью инфографики создаются динамически управляемые интерактивные объекты, реконструируются разные события и процессы, объемные структуры. Инфографику классифицируют на несколько видов. По характеру визуализаций различают инфографику, используемую для представления количественных или числовых данных, куда относятся графики, диаграммы, гистограммы. Также есть вид инфографики которая используется для представления совокупности объектов и качественных данных. Например, организационные диаграммы, технологические диаграммы, рисунки, схемы, реконструкции, ментальные карты знаний, процессов, сущностей.

Инфографика выполняет три ключевые функции. Иллюстративная функция состоит в достижений наглядности и компактности визуальных данных. Когнитивная функция представляется в структурировании и систематизации информации. Коммуникативная функция связана с проявлением инструкции к действию.

Еще одной классификацией инфографики является разделение на виды:

1. Статичная инфографика (одиночный слайд без анимированных элементов).

2. Интерактивная инфографика (наличие анимированных элементов совместно с динамическими данными).

3. Видеоинфографика (короткий видеоряд, сочетающий визуальные образы, иллюстрации и динамический текст)

В образовательном процессе чаще всего используют статичную инфографику. При этом пути работы с ней различаются. Е. А. Назарова выделяет два основных подхода работы с инфографикой в учебном процессе. Первый вариант, когда инфографика создается педагогом для решения образовательных задач, и соответственно обучающиеся не принимают участия в ее создании. Второй вариант, когда обучающиеся проводят собственное исследование, анализируют материал, выделяют акценты и самостоятельно создают инфографику [5].

Таким образом мы можем отметить, что инфографика – это термин, который имеет интегративный характер и объединяет в себе процесс создания определённого массива информации на основе использования разных средств. текст, графики и т. д. Инфографика, по сути, представляет собой процесс организации различных данных в определенной форме, которая будет содействовать их запоминанию.

Применение инфографики в начальной школе для продуктивного запоминания тесным образом связано с учетом особенностей развития мышления обучающихся.

Ведущим в младшем школьном возрасте является наглядно-образное мышление и соответственно образы запоминаются более продуктивно. Изучая разные темы в рамках учебных предметов, обучающиеся совместно с учителем могут создавать разные образы, привлекая для этого средства их представления и тем самым способствовать их запоминаниям. Этому младших школьников необходимо обучать, поэтому целесообразно элементы инфографики вводить в урок, создавая образы с постепенно усложняющимся информационным наполнением.

На начальном этапе работы, как мы полагаем, целесообразно создавать вместе с обучающимися статичную инфографику в которой представлена информация в какой-либо одной форме, т. е., например, форме диаграммы таблицы, отражающей взаимосвязь между данными. Постепенно можно включать динамическую инфографику, когда обучающиеся учатся изображать динамику или процесс развития или изменения чего-то. Соответственно, в этом процессе они будут учиться отображать какие-либо стадии изменения данного процесса, характерные признаки изменений, относящихся к разным стадиям или временным промежуткам.

Для удобства предъявления обучающиеся выбирают ту форму, с которой они знакомы. Соответственно, важно расширять диапазон используемых форм и активно привлекать те навыки, которые у младших школьников формируются в процессе работы с информацией, учатся читать таблицы, диаграммы. Важно учить их также составлять и затем применять для запоминания материала.

Инфографику продуктивно использовать на этапе закрепления нового материала, когда в графической форме отображается материал, который был рассмотрен в рамках урока и обучающиеся в наглядной форме отображают взаимосвязи, которые были выявлены, отбирают наиболее удобные для восприятия формы представления информации. В этом случае запоминание становится более продуктивным, так как в процессе составления инфографики происходит анализ, отбор необходимой информации, ее систематизация и структурирование, что в свою очередь влияет на степень ее осмысления и запоминания

Инфографику эффективно использовать и на этапе повторения пройденного и актуализации новых знаний, так как на основе визуального образа младшим школьникам легче воспроизвести усвоенную информацию. Кроме того, инфографика исключает информационный шум, потому что в ней наблюдается достаточность сведений и нет их избыточности. Именно поэтому с помощью инфографики обучающиеся могут запомнить самое главное и отразить это в своем ответе.

Важнейшим показателем качества инфографики является уровень концентрации информации и для того, чтобы эта концентрация была достаточно высока, как раз и важна работа, проводимая перед тем, как графический образ будет создан. В процессе анализа изучаемого материала обучающимися выделяют существенные характеристики, что соответственно влияет на качество запоминания.

Таким образом, в начальной школе инфографика может успешно применяться как один из инструментов развития продуктивного запоминания учебного материала.

Библиографический список

1. Горев П. М., Колобова Н. Г. Приемы работы с инфографикой в учебном процессе общеобразовательной школы // Концепт. 2017. № 1. С. 22–25.
2. Зефиров Т. Л., Зиятдинова Н. И., Купцова А. М. Физиологические основы памяти. Развитие памяти у детей и подростков. Казань, КФУ, 2015. 40 с.
3. Казеичева И. Н. Память становится мыслящей: развитие памяти дошкольников и младших школьников // Новая наука: психолого-педагогический подход : междунар. науч.-период. изд. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. Уфа, 17 апр. 2017 г. Стерлитамак, 2017. С. 88–91.
4. Ким А. А. Особенности развития памяти у младших школьников // Вестник науки. 2019. № 1 (10). С. 30–35.
5. Назарова Е. А. Инфографика как средство формирования универсальных учебных действий обучающегося // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015. № 11. С. 14–18.

УДК 371.2

Р. Э. Мамбетова

Аспирант, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, rena.mambetova@bk.ru

R. E. Mambetova

Postgraduate student, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol, rena.mambetova@bk.ru

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КРЫМУ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

Изложены некоторые проблемные вопросы реформирования начального образования в мусульманском мире Российской империи на рубеже XIX–XX вв., в частности в Таврической губернии (Крыму). Освещены проблемы противостояния Губернского начальства в области образования и Таврического мусульманского духовного правления относительно образования крымских татар и их подходы для решения этой проблемы.

Ключевые слова: мусульманский мир; народное образование; учебные заведения; русско-инородческие школы; мектеб.

PRIMARY EDUCATION IN CRIMEA IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY

The article deals with some problematic issues of reforming primary education in the Muslim world of the Russian Empire at the turn of the XIX and XX centuries, in particular in the Tavrida Province (Crimea). The author describes the problems of confrontation of the provincial authorities in the field of education and the Tavrida Muslim Religious Board concerning the education of Crimean Tatars and their approaches to solving this problem.

Keywords: Muslim world; public education; educational institutions; Russian schools for foreigners; maktab.

XIX век вошёл в историю России как век грандиозных преобразований. Отмена крепостного права, финансовая реформа, реформа высшего образования, земская реформа, судебная реформа, цензурная реформа, реформа городского самоуправления, реформа среднего образования и военная реформа расширили содержание правового государства и гражданского общества Российской империи. Проведённые реформы позволили России решить ряд накопившихся проблем политического, социально-экономического характера Эти реформы напрямую или косвенно коснулись проблем народного образования России в целом, и мусульманского мира в частности.

Становление нового народного образования в послереформенной России основано на учении основоположника научной педагогики К. Д. Ушинского. В дальнейшем, его последователи в европейской части России Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, Н. А. Корф, Л. Н. Модзалевский, А. Н. Острогорский, Д. Д. Семёнов, В. Я. Стоюнин, Д. И. Тихомиров, в Крыму И. Гаспринский, татарские просветители Поволжья Ш. Марджани, К. Насыри и другие, в Туркестане М. Бехбуди, А. Фитрат, А. Авлони, Ибрат,

С. Айни, на Северном Кавказе А. Акаев, в Закавказье А. Агаев, Г. Зардаби и другие реализовывали идеи К. Д. Ушинского жизнь.

О реформировании народного образования в славяно-христианской среде протекало относительно спокойно, чего не скажешь об этом процессе на территориях с мусульманских населением в Поволжье, Туркестане, на Северном Кавказе и Закавказье, Крыму и других регионах Российской империи. В определённой степени эти преобразования должны были коснуться и этих территорий России. Но до середины XIX в. правительственные структуры не принимают серьёзных и активных действий по развитию образования в мусульманской среде. Это объясняется тем, что начальное образование было отдано конфессиональным школам при мечетях, и содержались за счёт населения.

С середины XIX в. Министерство внутренних дел и Министерство народного просвещения вклиниваются в образовательный процесс мусульман и инородцев путём создания русско-инородческих школ и открытия при мектебах и медресе классов по изучению русского языка.

Авторы создание таких школ преследовали две основные цели – навязать христианство в среде мусульман и осуществить обрусение инородцев. Естественной реакцией мусульманского населения на эти действия было почти полное отторжение предлагаемых различных льгот со стороны государства.

О преобразованиях в области образования в мусульманском мире России в конце XIX – начале XX в. в настоящее время опубликовано большое количество научной литературы и защищено докторских и кандидатских диссертаций. Выше изложенные проблемные вопросы изложены в таких диссертациях, как Бакирова А. М. «Татарское просвещение в Оренбургской губернии в конце XIX – первой четверти XX века», Кулбахтина А. З. «Реформирование традиционной школы мусульман в Башкирии на рубеже XIX–XX веков», Исхаков Р. Р. «Миссионерская деятельность русской православной церкви в отношении мусульман среднего Поволжья в XIX–XX вв. (1800–1917), Гафаров Н. У. «Джадидизм в Средней Азии в конце XIX – начале XX в.), Карпенкова Т. В. «Политика самодержавия в отношении мусульманского населения России (вторая половина XIX в. – февраль 1917г.), Салматова Ч. Х. «Школьная политика самодержавия в отношении татар-мусульман во второй половине XIX – начале XX вв.: на примере Казанского учебного округа» и многих других

Историю начального образования в крымском поликультурном регионе отразили в своих исследованиях Д. И. Абибуллаева, И. В. Ачкинази, В. Ю. Ганкевич, В. А. Ельяшевич, И. А. Задерейчук, И. А. Керимов, М. Б. Кизилов, И. А. Носкова, Л. И. Редькина, М. А. Хайруддинов, С. П. Шендрикова и др.

Проблемы образования крымских татар в конце XIX – начале XX в. освещались в работах авторов этого периода Ф. Н. Андриевского, И. М. Гаспринского, А. Н. Дьяконова, И. И. Казаса, А. Е. Крымского,

Д. А. Прохорова и др. Тем не менее многие вопросы, на наш взгляд, реформирования начального образования в Крыму в конце XIX – начале XX в. ещё не достаточно широко рассмотрены. В статье рассмотрим некоторые вопросы, связанные с реорганизацией начального образования крымских татар. В Крыму, как и в европейской части России, существовали различные типы образовательных заведений и в определённой степени можно говорить о «негласной борьбе» Министерства народного образования и Таврического духовного мусульманского правления за влияние на татарское население через образование. Процесс создания русско-инородческих школ не имел особого успеха, так как татары видели в них источники христианизации и предпочитали отдавать детей в мектебы при мечетях. «Татары почти отсутствуют в земских школах. Татары смотрят на деятельность современной земской школы, как на миссионерскую деятельность православия» [3, с. 95]. Но мектебы, используя старые методики обучения, не могли готовить выпускников, способных реализовать себя в жизни. Об этом неоднократно говорил, выдающийся просветитель мусульманских народов уроженец Крыма Исмаил Гаспринский [4]. И. Гаспринский поднимал вопрос и компетентности педагогов в мектебах «в просвещении – вся будущность народа, но несмотря на это у нас до сих пор продолжают назначать в педагоги людей вовсе не подготовленных или любителей жалованья» [1, с. 92].

Озабоченность в равной степени, как со стороны Таврических губернских властей, так и со стороны Таврического мусульманского духовного правления, вызывало санитарно-гигиеническое состояние учебных заведений. Губернские власти иногда рассматривали состояния земских школ о их соответствии нормативным требованиям в области санитарно-гигиеническим требованиям. В начале XX в. были даны оценки состояния школ по итогам инспекторской ревизии. Приводим сведения по уездам, где преобладало татарское население: Евпаторийский уезд – 8 школ, в 5 школах холодно, в 2 школах холодно, тесно, низкие потолки, в 1школе стены дали трещины; Симферопольский уезд – в селе Биясалла здание школы старое, тесное, нет вентиляции, мало света, сырое и холодное, нет кухни для учителя, сторожки и сарая для топлива. [4, с. 17] практически большинство земских школ находились в аналогичных ситуация. Нам не удалось обнаружить аналогичные проверки медресе и мектебов со стороны Таврического мусульманского духовного правления, но можно предположить, что там была аналогичная ситуация. О положении мектебов в Крыму критически говорил И. Гаспринский: «все эти мектебы находятся в самом незавидном положении. Ни системы в обучении, ни надзора не существует. Каждый ходжа учит как хочет, не подвергаясь никакому контролю, поощрению или наказанию»[2, с. 163].

В противовес старым методам обучения И. Гаспринский создал новое направление в образовательном поле мусульман, названное «усул-ал джадит».

Нельзя обойти вниманием, что этот период был наиболее активным по созданию И. Гаспринским новометодных школ с новыми методиками преподавания, новыми учебными программами, учебниками и временем обучения учащихся. Внедрение новометодных школ в Крыму, как и любое новшество, протекало с определёнными трудностями. Итогом деятельности И. Гаспринского и его последователей стали новометодные школы, которые в Крыму к 1914 г. стали преобладать. Большой накал носил и вопрос преподавания русского языка. И. Гаспринский был сторонником преподавания русского языка в любом начальном учебном заведении для татарских детей. В Крыму, как и в Туркестане, эта проблема решалась с большим трудом. Предлагалось много вариантов как со стороны губернских властей, как и со стороны татарской общественности. Но решить эту проблему профессионально не удалось. Религиозные каноны препятствовали изучению русского языка. Аргумент был один – власти хотят уничтожить мусульманскую религию и насадить христианство и таким путём привести татар к обрусению. На различных совещания, проводимых местными властями, доходило до взаимных упрёков и нежелании идти навстречу друг другу. На совещании в 1908 г. по проблеме образования татар «участники совещания – татары высказались против допущения в будущую татарскую школу, даже в старшие классы, где должен преподаваться русский язык, учителей иноверцев, хотя бы и владеющих татарским языком» [5, с. 11].

В статье рассмотрены лишь некоторые проблемные вопросы о реформировании образования на территориях с мусульманским населением Российской империи. Эта тема заслуживает более глубокого всестороннего изучения. Над этой проблемой и работает автор данной статьи.

Библиографический список

1. Гаспринский И. Полное собрание сочинений. Об обучении. Т. 3. Публицистика: 1887–1890 гг. / гл. ред. Р. С. Хакимов. Казань ; Симферополь : Ин-т истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2019. 560 с.
2. Исмаил. Крымские мектебы // Терджиман. 1888. 8 февр.
3. Местная хроника. Вестник Таврического Земства. Изд. Губ. Земства. Симферополь, 1905. № 21–22. 140 с.
4. Статистические сведения по начальному народному образованию в Таврической губернии. Общие сведения о школах за 1900–1901 учебный год. Симферополь : Паровая тип. Спиро, 1903. 48 с.
5. Хроника. Таврический народный учитель. 1908. № 7–8. С. 16.

УДК 371.385.3

В. И. Метелица

доцент кафедры социально-экономических дисциплин, кандидат экономических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, metelitsav@mail.ru

М. А. Сурикова

Учитель начальных классов, Средняя общеобразовательная школа № 8 им. А. С. Пушкина, г. Черемхово; студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, 89041460677@mail.ru

V. I. Metelitsa

Associate Professor of the Department of Socioeconomic Disciplines, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, metelitsav@mail.ru

M. A. Surikova

Primary school teacher, A. S. Pushkin School N 8 of Cheremkhovo; student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, 89041460677@mail.ru

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ОРЛЯТА РОССИИ»

Раскрыта актуальность развития исследовательской деятельности школьников в начальной школе. Отмечено, что исследовательская деятельность младших школьников может быть организована через решение социальных задач, что помогает развивать как их исследовательские навыки, так и социальную ответственность. Показана роль реализации программы развития социальной активности младших школьников «Орлята России» в формировании их исследовательских компетенций.

Ключевые слова: исследовательская деятельность младших школьников; ФГОС НОО; программа развития социальной активности «Орлята России»; начальная школа.

DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES ON THE EXAMPLE OF THE EAGLETS OF RUSSIA PROGRAM

The article substantiates the relevance of the development of primary school students' research activities. It is noted that the research activities of primary school students can be organized through solving social problems, which helps to develop both their research skills and social responsibility. The author shows the role of the Eaglets of Russia program for the development of social activity of primary school students and the formation of their research competences.

Keywords: research activities of primary school students; Federal State Educational Standard of Higher Education; the Eaglets of Russia Program for the development of social activity; primary school.

Одним из результатов значительных перемен в научно-технической сфере стало увеличение количества требований к педагогам. Среди которых следует отдельно обратить внимание на сформированность исследовательской компетенции учителя. Что в дальнейшем позволяет ему в ходе образовательного процесса успешно организовывать исследовательскую деятельность обучающихся [1].

Современные изменения в российском обществе, социальные, экономические и культурные трансформации, помогают формировать у младших школьников определенные качества и ценности. Воспитание ответственной, активной и духовно богатой личности включает некоторые ключевые аспекты, такие как гражданская ответственность, активная жизненная позиция, эмоциональный интеллект. Эти аспекты помогают формировать личность, способную адаптироваться к изменениям, активно участвовать в жизни общества и вносить позитивный вклад в его развитие.

На текущем этапе общественного развития, когда информация доступна в огромных объемах и быстро меняется, важно развивать у младших школьников навыки критического мышления, самостоятельного поиска информации и её анализа. Именно на стадии начального образования педагог прививает младшим школьникам поисковые и исследовательские навыки, способствует развитию критического мышления с помощью умения оценивать источники информации, выявлять предвзятости и делать обоснованные выводы. Развитие этих навыков не только способствует повышению образовательных результатов младших школьников, но и готовит их к будущей профессиональной жизни, где умение адаптироваться к изменениям и находить решения будет особенно ценным.

Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (№ 286 от 31 мая 2021 г.) определены требования по формированию у младших школьников исследовательских компетенций в учебной и внеурочной деятельности [3].

Начальное образование играет ключевую роль в формировании исследовательских навыков обучающихся. Благодаря стимулированию любопытства, организации участия младших школьников в исследовательской деятельности и практических занятиях, именно в начальной школе формируется среда, в которой дети могут развивать свои навыки самостоятельного ведения учебно-исследовательской деятельности, что будет полезно им в дальнейшем обучении и жизни [2].

Исследовательская активность младших школьников может быть организована через решение социальных задач, что помогает формировать не только навыки по самостоятельной работе с информацией, но и социальную ответственность. Вот несколько примеров социальных задач:

1. Экологические проблемы: исследование состояния окружающей среды (например, качество воздуха или воды в школе или районе).

2. Здоровый образ жизни: изучение привычек питания и физической активности среди сверстников.

3. Социальные отношения: исследование дружбы, конфликтов или поддержки в классе.

4. Культурное наследие: изучение традиций и обычаев своего региона.

5. Волонтерство: исследование возможностей помощи другим (например, пожилым людям или животным).

Благодаря таким методам, как наблюдение, анкетирование, эксперимент, интервью, проектная деятельность, групповые дискуссии, полевые исследования и т. п., исследовательская деятельность младших школьников через призму социальных задач помогает им не только развивать исследовательские навыки, но и осознавать свои гражданские права и обязанности, социальные функции.

Ярким примером развития исследовательской деятельности для формирования активной гражданской позиции в начальной школе является программа развития социальной активности младших школьников «Орлята России» [4]. Благодаря реализации данной программы формируется уникальная образовательная и воспитательная среда для младших школьников. Методика чередования творческих поручений с образовательными треками позволяет развивать у детей не только навыки коммуникации, но и креативное мышление.

Реализация программы «Орлята России» в начальном образовании действительно играет важную роль в решении многих задач государственной образовательной политики:

1. Сохранение единого образовательного пространства.

Программа способствует формированию единого подхода к воспитанию и образованию в России, что особенно актуально при явном многообразии национальных культур и традиций, существующих в стране. Это позволяет создать интегрированную образовательную среду, где ценности патриотизма, дружбы и взаимопомощи становятся общими.

2. Усиление роли воспитания.

Учитывая особое внимание в современном образовательном процессе к воспитательной компоненте, реализация программы «Орлята России» подкрепляет важность воспитания в системе образования, подчеркивает актуальность формирования у младших школьников социальных навыков и активной гражданской позиции.

3. Социально-значимая деятельность.

Активное участие младших школьников в социально-значимых проектах позволяет им не только применять полученные знания на практике, но и развивать чувство ответственности за общество и окружающую среду. Это может включать волонтерские акции, экологические инициативы и другие формы общественной активности.

4. ФГОС и Федеральная программа воспитания.

Включение элементов социальной активности в Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования [3] и Федеральную рабочую программу воспитания подчеркивает необходимость интеграции воспитательных аспектов в учебный процесс. Это создает основу для формирования у младших школьников навыков сотрудничества, лидерства и эмоционального интеллекта.

5. Поощрение социальной активности.

Поощрение социальной активности младших школьников как основная традиция воспитания в образовательной организации позволяет создавать условия для развития инициативности и креативности у детей. Это помогает им стать активными участниками жизни общества и формирует у них понимание ценности совместной деятельности.

Таким образом, программа «Орлята России» является важным инструментом для решения определенных образовательных задач на государственном уровне, способствующих формированию социально-значимой активности у младших школьников, а также патриотического воспитания подрастающего поколения. Широкое применение вышеназванной программы увеличивает воспитательные возможности образовательного процесса, формируя у младших школьников исследовательские навыки, необходимые для успешной жизни в современном обществе.

Библиографический список

1. Лохтина Т. Н., Метелица В. И. Формирование и развитие навыков научно-исследовательской деятельности педагогов // Перспективы науки. 2021. № 3. (138). С. 19–24.
2. Метелица В. И., Дулова М. А. К вопросу о развитии финансовой грамотности у младших школьников // Актуальные вопросы современного образования: региональный аспект : материалы III регион. науч.-метод. конф. Иркутск, 1 декэ 2023 г. Иркутск : Аспринт, 2023. С. 35–40.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ М-ва просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm = 1700759407&tld = ru&lang = ru&name = FGOS_NOO_2021.pdf&text (дата обращения: 23.11.2023).
4. Программа развития социальной активности «Орлята России» для обучающихся начальных классов общеобразовательных школ : учеб.-метод. комплекс учебного года / под ред. А. В. Джеуса ; авт.-сост. : Л. В. Спирина, Л. Р. Сайфутдинова, О. В. Шевердина, Н. А. Волкова, А. Ю. Китаева, Т. И. Шатунова. Ставрополь : Сервмсшкола, 2022. 182 с.

УДК 1174

А. В. Минеева

Учитель начальных классов, Средняя общеобразовательная школа № 38 г. Иркутска, г. Иркутск, albina11268@yandex.ru

Е. Н. Ступак

учитель начальных классов, Средняя общеобразовательная школа № 38, г. Иркутска, г. Иркутск, elenochkastupak@gmail.com

A. V. Mineeva

Primary school teacher, Secondary School N 38 of Irkutsk, Irkutsk, albina11268@yandex.ru

E. N. Stupak

Primary school teacher, Secondary School N 38 of Irkutsk, Irkutsk, elenochkastupak@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ LAPBOOK В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Обобщается опыт применения технологии Lapbook. Показаны приемы, позволяющие заинтересовать младших школьников, повысить познавательную активность, что позволяет им усвоить учебный материал разной сложности и объёма. Отмечено, что технология Lapbook требует переработки информации, сжатия, интерпретации ее в удобном виде, что помогает формировать метапредметные исследовательские и информационные умения.

Ключевые слова: технологии Lapbook; младшие школьники; познавательная активность; метапредметные умения лепбук; папка (книжка-раскладушка) с кармашками, окошками, подвижными деталями.

THE POSSIBILITIES OF USING LAPBOOK TECHNOLOGY IN PRIMARY SCHOOL

The article presents the experience of using Lapbook technology. The techniques are shown to interest primary school students, increase cognitive activity, which allows them to master educational material of varying complexity and volume. Lapbook technology requires information processing, compression, and interpretation in a convenient way, which helps to form meta-subject research and information skills.

Keywords: Lapbook technologies; primary school students; cognitive activity; lapbook meta-subject skills; a folder (clamshell book) with pockets, windows, movable parts.

Отмечается, что учителям всё труднее и труднее становится заинтересовать детей. На помощь приходят новые современные педагогические подходы, которые повышают познавательную активность учащихся и способствуют поддержанию учебных мотивов.

Мы обратились к технологии Lapbook, автором которой является американский педагог Т. Дюби. Лепбук представляет собой небольшую папку или книгу-раскладушку по определённой теме, которая дополнена разнообразными кармашками, блокнотиками, открывающимися окошками, подвижными деталями для повторения с учениками изученной темы [1, с. 162].

Лепбуки могут быть разного вида по назначению [2, с. 29]:

– Игровой: предназначен для игры; может содержать пазлы, загадки, парные картинки для поиска отличий, кроссворды.

– Учебный: предназначен для закрепления изученной темы, подходит для уроков закрепления, обобщения или повторения знаний, когда ученики владеют информацией по выбранной теме. Может включать обучающие игры, пословицы, интересные факты, народные приметы, вопросы для викторины. Темы лепбуков могут соответствовать изучаемому разделу («Части речи», «Устное народное творчество» и т. д.) или отдельной теме («Арктика», «Имя существительное», «Сказки»).

– Поздравительный: предназначен для подарка или поздравления. Включает фотографии, рисунки, пожелания, изображения животных, техники, персонажей, которыми интересуется ученик.

Мы использовали в основном учебные лепбуки, которые ученики создавали самостоятельно, под нашим руководством.

Над созданием лепбука работаем по шагам [3, с. 36]:

1. Определяемся с темой.
2. Составляем план, по которому будут искать информацию.
3. Подбираем информацию по изученной теме. Для этого учим учеников искать информацию в разных источниках: книгах, журналах, на экскурсии. При необходимости организуем посещение библиотеки или музея. Иногда обращаемся за помощью к родителям для поиска части информации в интернете.
4. Оговариваем с детьми, какую информацию подадим в виде книжечки, раскрывающихся кармашек и окошек, вращающихся кругов. Делаем наброски макета, в дальнейшем по нему работаем. По макету изготавливаем выкройку нашего лэпбука.
5. Изготавливаем отдельные части лепбука. Для этого готовим материалы и инструменты: плотную бумагу, ватман, картон; клей-карандаш; скотч, степлер, простой карандаш, ножницы.
6. Скрепляем части папки. Можно использовать как основу готовую прочную папку. Раскладываем подготовленные интерактивные элементы и приклеиваем их на двусторонний скотч или клей. Очень удобны прозрачные пластиковые конверты, прикреплять их надо на специальный клей для пластика.
7. Заполняем лэпбук подготовленными рисунками, картинками, стихами, фотографиями.

Приведем пример использования данной технологии.

Так, в конце урока-закрепления по предмету окружающий мир на тему «Арктика» мы решили создать лепбук по данной теме.

Сначала обсудили, какую информацию мы разместим в лепбук, выделили основные вопросы:

1) Какие животные обитают в Арктике?
2) Какие растения произрастают?

3) Как приспособились животные и растения к суровым условиям жизни?

4) В чем заключаются деятельность человека в Арктике?

5) Какой вред может нанести человек природе Арктики ?

6) Как охранять природу Арктики?

Далее разделились на группы, каждая из которых получила задание по поиску информации: с помощью родителей найти в Интернете фотографии животных и растений, обитающих в Арктике; в библиотеке найти информацию о климатических условиях Арктики, о том, как питаются животные, как приспосабливаются к холоду животные и растения, какие полезные ископаемые добываются в Арктике.

Также мы предложили поискать или самим придумать загадки о белом медведе, айсберге, о северном сиянии, о морже, тюлене и т. д. Все взялись за дело. На следующее занятие дети несли фотографии, загадки, блокнотики с найденной информацией. Вместе с детьми распределили, что поместим в конвертики, что в книжечку-раскладушку. Дети с удовольствием рисовали, вырезали, клеили. Когда лепбук был готов, каждая группа ребят рассказала о своей работе, о том, что они узнали.

Таким образом, проведённая нами в течение нескольких лет работа по использованию технологии Lapbook позволила сделать следующие выводы.

Несмотря на то что создание лепбука занимает длительное время, тем не менее, он помогает эффективно усвоить изученную тему разной сложности и объема в занимательной форме.

Творческая вовлеченность учеников в изготовление лепбука ведёт к тому, что он представляют для них ценность, они стремятся работать в своей папке, выполнять задания, рассматривать изображения, и, незаметно для себя повторяют изученный материал.

При применении технологии ученики много читают, учатся извлекать из текста нужную информацию, перерабатывать её, сжимать, интерпретировать и трансформировать.

Отмечаем, что развивается мелкая моторика, ученики овладевают различными технологическими операциями, их изделия становятся более аккуратными, оригинальными и творческими.

Библиографический список

1. Гатовская Д. А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС. Пермь : Меркурий, 2015. 164 с.
2. Блохина Е. В, Лиханова Т. В. Лэпбук – «наколенная книга» // Обуч. 2015. № 4. С. 29–30.
3. Суслова П. Ю. Работа с лепбуком как средство развития читательского интереса // 1 сентября. 2024. № 4. С. 35–36.

УДК 378

Т. В. Опарина

Учитель начальных классов, Средняя общеобразовательная школа № 55 г. Иркутска, г. Иркутск, oo55irkutsk@inbox.ru

T. V. Oparina

Primary school teacher, Secondary School N 55 of Irkutsk, Irkutsk, oo55irkutsk@inbox.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАЛОГА ПРОДУКТИВНОГО НЕПОНИМАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Одним из эффективных путей обучения в начальной школе является диалог, имеющий разные формы. Личностно-ориентированный подход и гуманистические принципы, являющиеся ведущими в современном образовании, повышают значимость учебного диалога как формы субъект-субъектного взаимодействия, позволяющей создавать благоприятные условия для достижения планируемых результатов образования. Учебный диалог обладает отличительными характеристиками и представлен несколькими видами. В высшей форме диалог представлен дискуссией. В начальной школе разновидностью диалога-дискуссии является диалог продуктивного непонимания. Его организация требует целенаправленного проектирования содержания и условий.

Ключевые слова: диалог; младший школьный возраст; планируемые результаты.

USING PRODUCTIVE MISUNDERSTANDING DIALOGUE IN PRIMARY SCHOOL

One of the effective ways of teaching in primary school is a dialogue, which has different forms. The personality-oriented approach and humanistic principles, which are leading in modern education, increase the importance of educational dialogue as a form of subject-to-subject interaction, allowing to create favorable conditions for achieving the planned educational results. Educational dialogue has distinctive characteristics and is represented by several types. In its highest form, dialogue is represented by a discussion. In primary school, a type of dialogue-discussion is a dialogue of productive misunderstanding. Its organization requires purposeful design of content and conditions.

Keywords: dialogue; primary school age; planned results.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования и Федеральной образовательной программой начального образования результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования представлены триадой личностных, предметных и метапредметных результатов [5; 6]. Часть из них, в частности, готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), система основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира могут формироваться на основе использования учебного диалога.

Диалогический подход в обучении является одном из основополагающих. Учебный диалог выделяется как отдельный вид диалога, который име-

ет свои характеристики. В рамках образовательного процесса, а конкретно образовательной деятельности выстраиваемый диалог приобретает характер учебного. Понимание учебного диалога в работах разных исследователей имеет ряд отличительных характеристик. С. Ю. Кургановым учебный диалог определяется как форма обучения, основу которой составляют проблемные ситуации и парадоксы, на основе которых решаются поставленные задачи [3]. Едина во мнении с данным автором и С. В. Белова, называющая учебный диалог также формой обучения, но акцентируя внимание на том, что в ней происходит движение к конечной цели, которой является познавательный результат [1].

Рассмотрение учебного диалога как формы обучения указывает не только на то, что диалог имеет характерные внешние проявления, но и внутреннюю структуру. Современные подходы в системе образования, в частности субъектный подход, деятельностный подход, акцентируют внимание на значимость диалогической позиции учителя, является более продуктивной, чем монолог для активизации обучения.

Распространенная в обучении монологическая позиция характеризуется тем, что ее сложно опровергать, а требуется в большинстве случае принимать, включения при этом в диалог не происходит и восприятие информации является пассивным. Активность обучающихся блокируется тем, что в монологе учитель не дает стимулов для мыслительной деятельности и осмысления новой учебной информации не происходит. Благодаря диалогу возможности понимания сути информации значительно расширяются, так как он помогает посмотреть на нее с разных позиций и раскрыть потенциальные возможности конкретной обучающей ситуации.

В процессе диалога как обучающийся, так и учитель могут проявить свой творческий потенциал, выразить себя как личность. В качестве высшей ступени диалога исследователи называют достижение такого уровня совместного творчества, при котором участники диалога обогащают смысловую сферу, устанавливают достаточно глубокий коммуникативный контакт и взаимопонимание друг с другом.

Н. А. Песняева понимает учебный диалог как субъект-субъектное взаимодействие учителя и учащихся, который в высшей его форме – дискуссии позволяет достичь продуктивного учебного сотрудничества. Для достижения высшей формы необходимо целенаправленное формирование соответствующих навыков у обучающихся [4].

Как показывает анализ развития диалогического общения в онтогенезе, важной особенностью учебного диалога является то, что он не предопределен заранее во всех моментах и это требует, с одной стороны, организацию предварительного проектирования педагогам примерной канвы учебного диалога, а именно формулирование вопросов. При этом проект должен предвидеть все возможные сценарии разворачивания событий. Кроме того, в процессе диалога важно чтобы учитель поддерживал инициативу в высказываниях у обучающихся.

Организация учебного диалога и обучение детей его ведению в силу как объективных, так и субъективных причин, связанных с возрастными психологическими особенностями обучающихся, может быть начата только в начальной школе. Именно поэтому важно, чтобы учитель начальных классов владел умениями и навыками введения, умениями и навыками организации учебного диалога. Учебный диалог, согласно типологии М. В. Каминской различается на следующие типы: диалог-беседа, диалог-диспут, диалог-дискуссия [2].

Диалог-дискуссия разделяется на два вида. Первым видом является диалог продуктивного непонимания или диалог оценочного характера. Вторым видом является диалог продуктивного действия или преобразование действия. В начальной школе чаще всего применяется диалог продуктивного непонимания. В таком диалоге задача педагога удержать ситуацию открытого незнания, обучая детей, как указывает Г. А. Цукерман, «умному спрашиванию». Диалог построен на оценочных действиях и имеет свой особый предмет. К нему относится то, что еще не доопределено [7].

В процессе диалога главной задачей является определение предела этого неопределенного. Обучающимся необходимо научиться сомневаться, подвергать проверке слова взрослого или другого собеседника, оспаривать те или иные высказывания.

Развитию диалога на уроках в начальной школе может способствовать то, что учитель создает особые ситуации, недоопределенности. В основе их построения лежат два принципа: первый принцип состоит в том, чтобы задача была похожа на только отработанные типовые задачи с однозначным решением. Второй принцип состоит в том, что если в задаче с однозначным решением ученик может дать правильный ответ на вопрос задачи, то в недоопределенной задаче надо отвечать вопросом или утверждением «На этот вопрос ответить невозможно». Эти два принципа построения недоопределенных задач важно учитывать при разработке ситуаций, побуждающих к диалогу продуктивного непонимания.

При этом в рамках разных учебных предметов данный диалог может быть организован. Первый принцип построения недоопределенных задач достаточно легко реализуется в рамках любого учебного предмета, так как, чаще всего учебный материал выстроен таким образом, что новый материал опирается на предыдущий материал, соответственно, на его основе может быть использована типовая задача. Когда в рамках разных учебных предметов регулярно учитель применяет недоопределенные задачи, тем самым он не только побуждает обучающихся к диалогу, но и создает условия для овладения им, так как младшие школьники учатся задавать вопросы.

Чаще всего на практике диалог учителя ведут на имеющемся материале отталкиваясь от выявленного вопроса, т. е. от неизвестного к известному. При этом у обучающихся снижается возможность для самостоятельного поиска решения, так как учитель ведет его в диалоге в определенном направ-

лении, и сомневаться в правильности действий не нужно. Немаловажную роль в процессе использования диалога продуктивного непонимания играют намеренные ошибки, которые учитель закладывает в процессе обсуждения в тот или иной материал, побуждая обучающихся сомневаться. Вначале младшие школьники могут не замечать моментов, которые требуют осмысления и не подходят к ним критично. Большая роль диалога продуктивного непонимания в начальных классах состоит в том, что, вводя намеренно различные ошибки, неточности и искажения, учитель приучает младших школьников к тому, чтобы находить эти ошибки.

Чаще всего данный вид диалога используется мною на уроках «открытия нового», когда обучающимся на основе имеющихся у них уже знаний предлагается какая-то практическая ситуация, задача, в которой, с одной стороны, они уже частично могут разобраться, потому что она опирается на предыдущие темы; с другой стороны, есть в этой ситуации то, что обучающимся непонятно.

Начинаем мы такой диалог с вопросов, направленных на анализ содержания, и от них двигаемся к пониманию того, что в этой ситуации или задачи является неопределенным, что возможно надо проверить с помощью уже знакомых способов решения или известной информации для того чтобы определить какие в этой ситуации есть затруднения.

Преимущество диалога на этом этапе работы состоит в том, что обучающиеся начинают по желанию высказываться о том, что им кажется в данной ситуации затруднительным или может быть не до конца понятным или известным. Мною учащиеся побуждаются к тому, чтобы задавать вопросы на эту информацию. Так выстраивается канва общего диалога, в котором на определенных этапах мы подводим итоги и направляем внимание обучающихся на какую-то проблему. Интересно такие диалоги проходят при работе с литературными произведениями, когда необходимо раскрыть главную мысль автора, когда она не находится на поверхности, либо когда этих мыслей несколько.

При использовании проблемного диалога чаще всего на начальном этапе возникают трудности, связанные с тем, что обучающиеся недостаточно владеют умением задавать вопросы. Когда проблемный диалог только вводился нами в работу, у младших школьников было большое количество однотипных вопросов, повторяющих друг друга по содержанию. На примере мы показывали, как с помощью вопроса можно получить другую информацию, составляли также вопросы как отдельное упражнение.

Постепенно по мере накопления опыта и рассуждения о том, как построенный вопрос раскрывает те или иные стороны ситуации, обучающиеся стали лучше разбираться в них и в соответствии с этим больше задавать вопросов, повысилась их активность и инициативность.

При конструировании диалога нами выделяется только общая линия диалога, а именно исходная ситуация, задача, проблема, от которой строится

диалог, основные направления размышлений, которые исходят от первых ключевых вопросов, где мы предполагаем, куда может пойти линия рассуждений обучающихся и приведет ли она к нужному результату. Продумывая с помощью каких вопросов, можно обучающихся направить на поиск необходимого ответа.

Таким образом, опираясь на полученный практический опыт, можем отметить, что использование диалога продуктивного непонимания позволяет у обучающихся укрепить интерес не только к познанию, но и к совместной работе, повышает активность, способствует активизации речевой деятельности, обогащению словаря и развитию связной речи.

Библиографический список

1. Белова С. В. Диалог – основа профессии педагога. М. : АПКиПРО, 2002. 148 с.
2. Каминская М. В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя. М., 2003. 270 с.
3. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя. М. : Просвещение, 1989. 126 с.
4. Песняева Н. А. Возможности учебного диалога для формирования универсальных учебных действий младших школьников : учеб. метод. пособие. М., 2011. 460 с.
5. Федеральная образовательная программа начального общего образования. URL: https://base.garant.ru/405997651/#block_1000 (дата обращения: 07.09.2024).
6. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования. URL: https://classinform.ru/fgos.html (дата обращения: 07.09.2024).
7. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? М. : Рига : Эксперимент, 2000. 224 с.

УДК 372.4

О. В. Пересада

Доцент кафедры психологии и педагогики начального образования, кандидат филологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, art-oksana@yandex.ru

O. V. Peresada

Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Primary Education, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, art-oksana@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОГРАММЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривается важность повышения роли этнокультурного воспитания у современных младших школьников в связи с потребностью в консолидации общества, в гармонизации межнациональных отношений. Определяется потребность в поиске новых форм и методов во внеучебной деятельности с целью создания фундамента духовно-нравственных и социокультурных основ, начиная с младшего школьного возраста. Научная новизна исследования заключается в разработке программы внеурочной деятельности, способствующей эффективному формированию этнокультурной компетентности в начальной школе. В ходе реализации программы изучаются различные аспекты этнокультур сибирского региона, что позволяет воспитывать гражданско-патриотические качества, расширять знания и практический опыт учащихся в данной области.

Ключевые слова: этнокультурная идентичность; этнокультурная компетентность; младший школьник; внеурочная деятельность.

FORMATION OF ETHNO-CULTURAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH THE IMPLEMENTATION OF AN EXTRACURRICULAR ACTIVITY PROGRAM

The article examines the importance of increasing the role of ethno-cultural education for modern primary school students in connection with the need to consolidate society and to monitor interethnic relations. The authors highlight the need to search for new forms and methods in extracurricular activities in order to create spiritual, moral and sociocultural foundations, starting from primary school age. The scientific novelty of the research lies in the development of a program of extracurricular activities that contributes to the effective formation of ethno-cultural competence in primary school. During the implementation of the program, various aspects of the ethnocultures of the Siberian region are studied, which makes it possible to cultivate civic and patriotic qualities of students, expand their knowledge and practical experience in this field.

Keywords: ethno-cultural identity; ethno-cultural competence; primary school student; extracurricular activities.

В современном политически нестабильном обществе со сложными меж-национальными отношениями особую значимость приобретают вопросы этнокультурного воспитания.

Этнокультурная ситуация в современной России достаточно непростая: с одной стороны, наблюдается низкая межэтническая толерантность, которая влечет за собой возникновение напряженности между представителями разных наций, с другой стороны, обнаруживается стремление народов

сохранить этническую идентичность, уникальность своей культуры. В Указе Президента РФ от 19.12.2012 № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» установлены угрозы национальной безопасности России, заключающиеся в «распространении международного терроризма и экстремизма, радикальных идей, основанных на национальной и религиозной исключительности; возникновении очагов межнациональной и религиозной розни..., частичной утрате этнокультурного наследия, размывании традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [3].

В сфере образования, реагирующей на процессы, происходящие в обществе, на фоне изменения контингента учащихся в сторону их поликультурного состава, отмечается полное отсутствие или недостаточность представлений школьников о народах России, их традициях, искусстве.

Все эти проблемы ставят перед российским государством задачу этнокультурного возрождения, т. е. укрепления традиционных духовно-нравственных ориентиров и устойчивых моральных принципов, воспитания у многонационального состава учащихся патриотического отношения к России и своей малой Родине, формирования национальной гордости за поликультурную и многоязычную страну, осознания своей этнокультурной и гражданской идентичности.

В ряду приоритетов, изложенных в Указе Президента РФ от 19.12.2012 № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года», указываются следующие: «укрепление гражданского единства, гражданского самосознания и сохранение самобытности многонационального народа Российской Федерации (российской нации); сохранение этнокультурного и языкового многообразия Российской Федерации; гармонизация межнациональных (межэтнических) отношений, профилактика экстремизма и предупреждение конфликтов на национальной и религиозной почве» [3] и др.

В современной психолого-педагогической литературе этническую идентичность – «осознание своей принадлежности к этнической общности» [4, с. 32–33] – относят к одному из видов социальной идентичности.

К факторам, которые формируют конкретную этническую идентичность, относят этническую принадлежность родителей, место рождения человека, язык, культуру (усвоение и использование в жизни) и др. Однако этническая самоидентичность (кем себя считает человек), играющая значительную роль в формировании личности, и его принадлежность к этнической общности (какое реальное участие он принимает в социальной и культурной жизни данной группы) могут не совпадать и находиться в противоречии. Но в любом случае у человека всегда есть выбор принять или нет те элементы, по которым он будет идентифицироваться с той или иной этнической группой.

В структуре этнокультурной компетентности выделяют когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты.

Знания и представления о специфических этнокультурных особенностях своей этнической группы: ее название, происхождение, история, территория, язык, религия, культура, традициях и др. – составляют когнитивный компонент.

Однако этнокультурная идентичность подразумевает не только знание конкретных данных об этнической общности, но и ее оценку, отношение к членству в ней: «Достоинство, гордость, обиды, страхи являются важнейшими критериями межэтнического сравнения. Эти чувства опираются на глубокие эмоциональные связи с этнической общностью и моральные обязательства по отношению к ней, формирующиеся в процессе социализации индивида» [2, с. 49]. Эмоционально-оценочный компонент этнической идентичности может характеризоваться наличием различных чувств: например, чувства национальной гордости или чувства исключительности своей нации.

Под поведенческим компонентом этнической идентичности понимаются деятельностные характеристики: вовлеченность в социальную жизнь (участие в социальных и политических организациях) и культурную практику (поддержание традиций) этнической группы.

Вслед за А. Б. Афанасьевой, этнокультурную компетентность мы считаем «интегральным свойством личности, выражающимся в совокупности представлений, знаний о родной, а также о неродной этнокультурах, их месте в мировой культуре, опыте овладевания этнокультурными ценностями, что проявляется в умениях, навыках, моделях поведения в моноэтнической и полиэтнической среде» [1, с. 79].

Важная роль в этнокультурном образовании детей и молодежи, в овладении ими ценностями народной культуры принадлежит прежде всего педагогам, которые в своей профессиональной деятельности осуществляют процесс трансляции культуры в общество.

Поскольку усвоение духовно-нравственных основ и активная социализа-ция, включая этнокультурную идентичность, происходят в младшем школьном возрасте, поиск наилучших средств для их формирования необходимо осуществлять уже в начальной школе.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО, 2021) говорится о необходимости «сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации... овладении духовными ценностями и культурой многонационального народа Российской Федерации... восприимчивости к... традициям и творчеству своего и других народов».

Но поскольку у младших школьников представления о культурах и обычаях других народов еще являются ограниченными, этническая осведомленность не сформирована в силу отсутствия опыта, овладение этнокультурными знаниями и умениями учащихся младшего школьного возраста

представляет определенную сложность, Для того чтобы сформировать у детей такие важные ценности, как толерантность, взаимопонимание, уважение к различиям в культуре и традициях различных этносов, в частности сибирских, расширить их этнокультурный кругозор, необходим поиск новых, нетрадиционных форм и методов в учебной и внеурочной деятельности.

Считаем, что этнокультурная компетентность младших школьников во внеурочной деятельности будет формироваться наиболее эффективно, если:

– с привлечением аудио– и видео– материалов методами интерактивного обучения (круглый стол, дискуссия, беседа) и с помощью организации экскурсий в этнографические музеи (в том числе виртуальные) расширять знания о культуре и традициях разных народов, способствовать этнической осведомленности через знакомство с фольклорными произведениями, разными видами художественной культуры, отражающими образ жизни, быт, нормы общения разных народов;

– формировать положительное эмоционально-оценочное восприятие особенностей национальных культур посредством моделирования игровых ситуаций; через анализ и сопоставление сказочных или героических образов (с ориентацией на лучшие черты национального характера) и идейного содержания фольклорных произведений (героического эпоса, сказок) разных народов; прослушивать национальные музыкальные произведения, активизирующих развитие воображения и эстетических чувств.

– формировать коммуникативно-поведенческие навыки в соответствии с одобряемыми национальными образцами через приемы театрализованной деятельности, народные игры, викторины, писать сочинения (сказки, эссе), создавать предметы декоративно-прикладного искусства, представлять групповые проекты.

Предлагаем разработанную нами примерную программу внеурочной деятельности этнокультурной направленности «Разноцветная палитра культур сибирских народов». Целью программы является формирование этнокультурных ценностей учащихся начальной школы; положительной этнической идентичности; личности, способной к конструктивному, толерантному взаимодействию и общению с представителями разных этносов и культур.

Составные элементы программы – модули пересекаются между собой, каждый связан с предыдущим и ведет к последующему.

Модули 1–2 представляют глубинные компоненты этнокультуры: Модуль 1 «Народы Сибири: на пути из прошлого в будущее» посвящен знакомству с местом жительства, образом жизни, традиционными занятиями, промыслом русского, бурятского, якутского, эвенкийского и других народов Сибири.

Религиозные представления: шаманизм, буддизм, христианство (в доступной для младших школьников форме), традиционный быт (жилища, еда, одежда), обычаи и обряды (промысловые, связанные с культом животных и др.) праздники (православные или связанные с языческими обрядами) каж-

дого народа представлены в Модуле 2 «Традиции, обычаи и национальные праздники народов Сибири»

Модули 3–5 включают более активные и вариативные формы этнокультуры, – это разные виды народной художественной культуры: Модуль 3 «Фольклор народов Сибири» (легенды, героический эпос, сказки), Модуль 4 «Музыка, танцы и игры народов Сибири», Модуль 5 «Декоративно-прикладное искусство народов Сибири» (рисование декоративных орнаментов, изготовление игрушек из различных материалов).

Последний Модуль 6 «Дружба народов Сибири: командные проекты» – итоговый, объединяющий все предыдущие.

В разработанной программе важным условием этнокультурного образования является как приобретение теоретических знаний, так и их практическое освоение с накоплением художественного опыта.

Для повышения мотивации учащихся, вовлечения их в образовательный процесс, лучшего усвоения материала, развития навыков общения рекомендуется чередовать разнообразные формы учебной деятельности: урок-путешествие, -презентация, -проект (творческий, социальный), библиотечный урок, организация выставок и фотомонтажей, концерт, экскурсия), а также использовать творческие виды работы.

Творческие задания позволяют в увлекательной и доступной форме про-будить интерес учащихся к культурному наследию различных народов, например:

– написание сказки или эссе о национальном сибирском празднике;

– представление театрализованных сценок, отражающих обычаи и традиции русских, бурят, эвенков, якутов и других сибирских народов;

– изготовление национальной игрушки (куклы-оберега) или модели этнического костюма (после изучения его особенностей, цветов и символики) из различных материалов: русского (сарафан, косоворотка), бурятского (буряад дэгэл), якутского (халадаай, оноолоох), эвенкийского (мирэлэн, зипун) и др.;

– создание поздравительных открыток по теме «Народные праздники Сибири»: бурятские народные праздники: Сагаалган, Сурхарбан, день Байкала; якутские народные праздники: Ысыах, День Олонхо; эвенкийские народные праздники: Икэнипкэ, Бакалдын, День оленевода и др. ;

– подготовка коллективного арт-проекта – коллажа, отражающего различные аспекты той или иной культуры.

Для формирования умения структурировать и обобщать изучаемые сведения эффективными являются такие формы работы, как создание кроссвордов, ментальных карт, викторин. Так, можно создать интеллект-карты для проведения сравнительного анализа культур и традиций этносов Сибири, для нахождения различий и сходства народов или провести викторину, например, «Знатоки якутских обычаев и традиций».

Результатом образовательного процесса, средством активизации познавательной деятельности, помогающим осмысливать уникальность каждой этнической культуры, является подготовка различных видов выставок: виртуальная выставка фольклорных произведений народов Сибири, выставка творческих работ учащихся «Промыслы и искусство народов Сибири», «Национальные костюмы и украшения народов Сибири», выставка терминологических понятий «Сибирский этнографический словарь».

Представим фрагмент программы в таблице.

Таблица

Фрагменты программы внеурочной деятельности этнокультурной направленности «Разноцветная палитра культур сибирских народов»

Тема занятия	Формы, виды и приемы работы	Планируемые результаты
Модуль 1. «Народы Сибири: на пути из прошлого в будущее»		
В гостях у народов Сибири	Рассказ, беседа, наглядные методы обучения (просмотр видеороликов о быте некоторых народов Сибири, презентации), групповая работа (создание интеллект-карт образа жизни народов Сибири и их сопоставление)	*Личностные:* воспитание уважения к культуре и традициям народов Сибири; формирование толерантного отношения к другим культурам; развитие интереса к изучению истории и культуры народов Сибири, стремление к расширению своих знаний и кругозора. *Предметные:* формирование знаний об особенностях быта, жилища и промысла различных народов Сибири; умения определять специфику и сходство в образе жизни народов Сибири; представления о разнообразии культур и традиций народов Сибири. *Коммуникативные:* формирование умения вести диалог о народах Сибири с использованием соответствующих терминов и понятий; работать в группе, аргументировать свои мнения по теме занятия.
Модуль 4. «Музыка, танцы и игры народов Сибири»		
Национальные музыка, игры и танцы бурятского народа.	Фронтальная беседа, рассказ, наглядные методы обучения (презентация, наглядный раздаточный материал, аудио– и видеоматериал), прослушивание бурятской народной музыки, групповая, коллективная работа (разучивание основных движений танца «Ёхор»; проведение игры «Иголка, нитка, узелок»	*Личностные:* формирование ценностного отношения к традиционным играм, музыке, танцам бурятского народа как к культурному наследию; готовности к разнообразной совместной деятельности, стремления к взаимопониманию и взаимопомощи. *Предметные:* формирование представления о традиционных играх, музыке и танцах бурятского народа; умения определять основные черты и особенности культуры бурятского народа через игры, музыку и танцы. *Коммуникативные:* формирование умения слушать и понимать других участников группы, обсуждать и анализировать информацию о национальных играх, музыке и танцах бурятского народа; выражать свои мысли и чувства по поводу увиденного или услышанного; умения договариваться, распределять роли и обязанности, совместно решать задачи.
Модуль 5. «Декоративно-прикладное искусство народов Сибири»		
Национальная одежда якутского народа, особенности орнамента, символики.	Фронтальная беседа, рассказ, наглядные методы обучения (презентация, наглядный раздаточный материал, видеоматериал), индивидуальная творческая работа (создание традиционного украшения, роспись нац. одежды традиционным орнаментом)	*Личностные:* формирование уважения к культурному многообразию других народов; ответственности за сохранение и развитие культурного наследия народов Сибири. *Предметные:* формирование знаний об основных элементах национальной одежды якутского народа, украшениях, их особенностях и значении; умения различать виды национальной одежды по их внешнему виду и назначению; представления о традиционных ремеслах и рукоделии якутского народа. *Коммуникативные:* формирование способности выражать свои мысли и чувства о значении и роли нац. одежды в жизни народа.

Проведение различных выставок и викторин, организация и проведение народных праздников, знакомство с обрядами и ритуалами, посещение музеев, беседы об особенностях и сходствах различных сибирских культур способствуют созданию этнокультурной среды, а значит, способствует возрождению и сохранению духовных ценностей каждого народа в многонациональном регионе.

Библиографический список

1. Афанасьева А. Б. Формирование этнокультурной компетентности в системе высшего педагогического образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. С. 77–89.
2. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М. : Смысл, 1998. 389 с.
3. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года : утв. Указом Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666. URL: https://fadn.gov.ru/documents/osnovopolagayushhie-dokumentyi/programs/file-download/zniqm9m3wa-otgsrtkndosvmhppvib8g – a (дата обращение 02.09.2024)
4. Хотинец В. Ю. Этническая идентичность и толерантность : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2024. 121 с.

УДК 378.12

М. А. Петрова

Заведующий кафедрой психологии и педагогики начального образования, кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, pma_edu@mail.ru

M. A. Petrova

Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Primary Education, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, pma_edu@mail.ru

КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СУБЪЕКТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОКАЗАТЕЛИ ВЫРАЖЕННОСТИ СУБЪЕКТНОСТИ

Рассмотрены особенности осуществления научно-педагогической деятельности кафедры психологии и педагогики начального образования в современных условиях. Обоснована необходимость функционирования и развития кафедры как коллективного субъекта, раскрыта сущность данного понятия. Процесс развития кафедры рассмотрен как целенаправленный. Выделены критерии и показатели выраженности субъектности кафедры психологии и педагогики начального образования, которые являются объектом коллективной рефлексии и целевыми ориентирами развития коллектива кафедры.

Ключевые слова: кафедра вуза; коллективный субъект; развитие научно-педагогического коллектива; показатели субъектности; подготовка учителя начальных классов.

THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF PRIMARY EDUCATION AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITY: INDICATORS OF SUBJECTIVITY MANIFESTATION

The article examines the specifics of the implementation of scientific and pedagogical activities of the Department of Psychology and Pedagogy of Primary Education in modern conditions. The necessity of the functioning and development of the Department as a collective subject is substantiated, the essence of this concept is also revealed. The process of development of the Department is considered as purposeful. The author identifies the criteria and indicators of subjectivity manifestation of the Department of Psychology and Pedagogy of Primary Education, which are the object of collective reflection and target guidelines for the development of the Department staff.

Keywords: university department; collective subject; development of scientific and pedagogical staff; subjectivity indicators; training of primary school teachers.

Проблеме целенаправленного формирования научно-педагогического коллектива уделяется недостаточно внимания, однако феномен коллективного субъекта педагогической деятельности исследуется с различных точек зрения: философской [5]; психологической [1; 6]; организационно-педагогической [3; 4].

Проблема весьма актуальна в современных условиях осуществления профессионально-образовательного процесса подготовки будущих педагогов (в частности, учителей начальных классов) в вузе. Данные условия мы

сгруппировали бы в 3 блока: нормативный; организационный; технологический, которые, безусловно, не являются всеобъемлющими.

Нормативный блок представлен рядом нерешенных вопросов:

–Неопределенность модели высшего профессионального педагогического образования, связанная с пониманием недостатков двухуровневой подготовки «бакалавриат – магистратура»; в то время как новая модель на данный момент не представлена для обсуждения.

–Отсутствие четкой обоснованной концепции подготовки учителя начальных классов, имеющей содержательное выражение в примерном учебном плане, утвержденном на общероссийском уровне. Такая концепция абсолютно необходима в силу многопредметности деятельности учителя на начальной ступени образования, которая имеет значительные отличительные особенности от основного образования, требует от будущего учителя глубокой и разной по характеру предметной и методической подготовки (математической, естественно-научной, филологической, технологической, обществоведческой, психологической, педагогической, методической и т. д.).

– Изменения на начальной ступени образования, связанные с внедрением ФГОС НОО (утвержден приказом Минпросвещения № 286 от 31.05.2021 г.) и Федеральной образовательной программы НОО (утверждена приказом Минпросвещения № 372 от 18.05.2023г.) и отсутствием обновленных учебников для начальной школы, что создает не только сложности в работе действующих учителей, но в методической практической подготовке будущих учителей.

Организационный блок:

– Рост бюрократизации деятельности преподавателей, связанный с необходимостью ежегодной разработки детализированных ООП на полный срок обучения и их ежегодным обновлением; отслеживанием заполнения портфолио студентами; заполнением разнообразных отчетных форм, связанных с аккредитационными процедурами и т. д. Эта часть работы связана с существенными трудозатратами преподавателей.

– Необходимость не просто интерактивной работы со студентами во время занятий, но и ведение курсов в электронной информационной образовательной среде вуза, что имеет свои достоинства, так как позволяет студенту в любое время обратиться к представленным ресурсам, заданиям, пояснениям, рекомендациям преподавателя, но также требует от него значительных трудозатрат на разработку и обновление ресурсов.

Технологический блок:

– Необходимость владения различными средствами электронного обучения: работой с электронными библиотеками; разнообразными редакторами образовательного контента, средствами передачи и хранения деловой и образовательной информации (мессенджерами, облачными хранилищами, разнообразными инструментами создания презентаций и т. д.); технологиями совместной удаленной работы.

– Внедрение технологий искусственного интеллекта в образование типа генератора текста на основе нейросетей (ChatGPT) требует от преподавателя понимания новых принципов проверки работ студентов, постоянной работы с системой Антиплагиат.

Таким образом, проведенный нами анализ современных условий научно-педагогической деятельности показывает рост содержательной неопределенности; бюрократизации; требований к технологической подготовке и вооруженности; увеличение учебной, организационной и методической нагрузки. Все это ведет к перегрузке преподавателей, которая не нормируется, не всегда оценивается по достоинству в плане оплаты труда, поскольку определяется нормативно-подушевым финансированием, а не содержанием и объемом работы.

На наш взгляд, отчасти компенсировать указанные противоречия и проблему перегрузки педагогов возможно за счет внутренней организации жизни научно-педагогического коллектива кафедры с позиции субъектного подхода.

Мы рассматриваем кафедру психологии и педагогики начального образования как коллективный субъект научно-педагогической деятельности. Рассмотрим сущность данного понятия. К. М. Гайдар дает определение группового субъекта: это «системное и динамическое качество малой группы, проявляющееся, когда она осуществляет свою жизнедеятельность в социальной системе, взаимодействуя как единое целое с социальным окружением, в том числе преобразовывает ситуации жизнедеятельности и саму себя, осознавая при этом, что именно она является источником этих действий и преобразований» [1, с. 32].

А. Л. Журавлев выделил основные признаки коллективного субъекта:

1. «Взаимосвязанность и взаимозависимость индивидов в группе <…>, являясь базовыми качествами совместности, имеют даже более общее значение, так как благодаря им может существовать группа (коллектив) как такое образование» [2, с. 73], которое характеризуется целостностью.

2. «Качество (способность) группы проявлять различные формы совместной активности, т. е. выступать и быть единым целым по отношению к другим социальным объектам, или по отношению к себе самой.

3. Качество (способность) группы к саморефлексии». [2, с. 73].

Е. И. Сахарчук и другие авторы [3] выделяют уровни становления сообщества педвузов как коллективных субъектов: предсубъектный уровень, характеризующийся отсутствием определения в явном виде общих целей, ориентацией в оценке деятельности на формальные показатели; субъект-объектный уровень, проявляющийся в наличии общих целевых ориентиров членов сообщества, их инициативности в решении общих проблем, взаимным использованием ресурсов друг друга; «самооценкой результатов совместной деятельности, своих сильных сторон, проблемных областей и потенциальных возможностей для дальнейшего развития»…; субъект-

субъектный, характеризующийся «совместным определением целевых ориентиров взаимодействия, единым информационным пространством сетевого взаимодействия, совместным планированием событий, наличием совместных продуктов деятельности, осознанием чувства общности» [3, с. 39].

Таким образом, говоря о целенаправленном формировании и саморазвитии кафедры как коллективного субъекта научно-педагогической деятельности, мы можем говорить об опыте построения разнообразных внутренних взаимосвязей; разнообразных видах профессиональной деятельности как практиках совместности; об опыте коллективной саморефлексии, об уровнях и показателях выраженности субъектности коллектива через призму его опыта.

Целью статьи является, в первую очередь, попытка выделить показатели выраженности субъектности кафедры как коллективного субъекта научно-педагогической деятельности. Наличие таких показателей, степень их выраженности может служить объектом коллективной рефлексии и целевыми ориентирами развития коллектива кафедры психологии и педагогики начального образования.

Анализ условий развития кафедры, сущности понятия коллективный субъект, признаков и динамических характеристик педагогического субъекта позволяет нам в первом приближении выделить показатели выраженности субъектности кафедры (представлены в таблице).

Таблица

Критерии и показатели выраженности субъектности кафедры психологии и педагогики начального образования

№	Критерий	Показатели
1	Коллективное определение общих ценностных и целевых ориентиров как основания совместности	1.1. Определение ценностных составляющих кафедры как субъекта через ориентацию на ценности профессионализма, ответственности, поддержки, солидарности, инновационного характера работы 1.2. Определение целевых ориентиров саморазвития субъектности кафедры на повышение уровня взаимного доверия, профессиональной поддержки, открытости профессионального опыта
2	Коллективное планирование и организация деятельности как основание совместности	2.1. Планирование совместной деятельности по разработке основных образовательных программ. 2.2. Распределение вопросов разработки содержания внутри образовательных модулей. 2.3. Обсуждение вопросов содержательной преемственности в преподавании дисциплин. 2.4. Разработка и согласование содержания осваиваемых будущими учителями начальных классов общепрофессиональных и профессиональных компетенций. 2.5. Коллективное распределение бюрократической нагрузки и обсуждение технологии оптимизации выполняемых организационных видов деятельности. 2.6. Обеспечение открытости курсов, разрабатываемых преподавателями для организации взаимной замены и обмена опытом проектирования содержания, контрольно-измерительных процедур, учебно-профессиональных задач.

№	Критерий	Показатели
		2. 7. Внутрикафедральный обмен опытом в освоении образовательных технологий, инструментов информационной среды, взаимопомощь в овладении отдельными инструментами.
3	Коллективная рефлексия результатов деятельности как основание совместности	3.1. Выделение проблем взаимодействия в процессе разработки образовательных программ; организации образовательной и воспитательной деятельности кафедры 3.2. Коллективная рефлексия результатов практической подготовки, определение проблем и обсуждение путей их решения через поиск новых содержательных и технологических подходов 3.3. Коллективная рефлексия результатов деятельности кафедры в историческом разрезе.
4	Проекция ценностной составляющей и результатов деятельности кафедры вне действующего коллектива	4.1. Проекция на педагогическое сообщество: организация научно-методических мероприятий для педагогов; презентация результатов подготовки работодателям в ходе открытых аттестационных процедур; распространение совместных методических разработок преподавателей и студентов. 4.2. Целенаправленное создание имиджа кафедры как центра научно-методических компетенций в области начального образования среди педагогов. 4.3. Создание имиджа Педагогического института и кафедры психологии и педагогики начального образования для эмоционального и психологического воздействия на школьников (будущих абитуриентов) с целью популяризации профессии учителя начальных классов. 4.4. Привлечение студентов к разработке содержания имиджа профессии учителя начальных классов, имиджа Педагогического института и университета (конкурс среди студентов на создание рекламных продуктов; привлечение студентов к адаптации первокурсников.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

1. Кафедра психологии и педагогики начального образования Педагогического института ИГУ выступает как субъект научно-педагогической деятельности.

2. Кафедру как субъект научно-педагогической деятельности мы определяем как постоянно развивающееся сообщество профессионалов в области начального образования, объединенных общими ценностными и целевыми ориентирами, направленными на реализацию гуманной сущности профессии учителя начальных классов, обеспечение высокого качества подготовки студентов в области начального образования, на понимание ими научно-методических основ профессиональной деятельности и творческое решение её задач.

3. Кафедра как субъект является саморазвивающимся сообществом на основе таких оснований совместности как коллективное определение ценностно-смысловых ориентиров деятельности, взаимосвязи коллективного планирования достижения совместных целей, коллективной организации деятельности по решению научных, методических, организационных задач и коллективной рефлексии полученных результатов. Указанные основания

являются критериями выраженности субъектности кафедры психологии и педагогики начального образования.

4. Преемственность и устойчивость развития кафедры как коллективного субъекта определяется временной связанностью этого развития: пониманием генезиса научно-методических подходов, реализуемых кафедрой в настоящее время, в опыте предыдущих поколений преподавателей, с одной стороны; а с другой – направленностью на будущие поколения, на привлечение студентов к решению общих с преподавателями задач по презентации совместных достижений преподавателей и студентов.

Библиографический список

1. Гайдар К. М. Социальная психология жизнедеятельности группового субъекта (на материале исследования молодежных учебных групп) : дис. … д-ра психол. наук. Воронеж, 2013. 580 с.
2. Журавлев А. Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. 2009. Т. 30, № 5. С. 72–80.
3. Сахарчук Е. И. Сетевое сообщество педвузов как коллективный субъект исследования практик общего образования / Е. И. Сахарчук, А. Н. Сергеев, Н. К. Сергеев, М. Ю. Чандра // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2023. № 210. С. 32–42.
4. Сергеев А. Н. Педагог в профессиональном сообществе Интернета: четыре этапа – от знакомства к творческому сотрудничеству в сообществе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. Т. 85, № 10. С. 28–32.
5. Третьякова В. Э., Гайдар К. М. Базовые характеристики группового субъекта: философско-психологический анализ // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2017. № 4 (26). С. 3–11.
6. Чернышев А. С. Сарычев С. В., Елизаров С. Г. Социально-психологические качества коллективного субъекта и условия их становления // Индивидуальное, национальное и глобальное в сознании современного человека: новые идеи, проблемы, научные направления. М. : Ин-т психологии РАН, 2020. С. 465–472. https://doi.org/10.38098/univ.2020.55.72.035

УДК 378.637(091)

И. М. Попова

Старший преподаватель кафедры психологии и педагогики начального образования, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, ingamarkel@mail.ru

Н. Н. Гавриленко

Преподаватель Иркутского государственного педагогического института с 1979 по 2009 г., кандидат психологических наук, nadezdagavril@gmail.com

I. M. Popova

Senior lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy of Primary Education, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, ingamarkel@mail.ru

N. N. Gavrilenko

Lecturer at the Irkutsk State Pedagogical Institute in 1979–2009, Candidate of Psychological Sciences, nadezdagavril@gmail.com

ПОДГОТОВКА ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В 90-Е ГОДЫ XX ВЕКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЙ

Представлена система профессиональной подготовки практических психологов начальной школы на факультете педагогики и методики начального обучения ИГПИ. Обоснована состоятельность и правомерность авторского подхода к повышению психологической компетентности учителя начальных классов и введению дополнительной специальности «Практический психолог начальной школы». Выделены основные положения концепции дополнительной специализации, компоненты ее модели, особенности технологии. Проанализированы новаторские тенденции данного подхода в контексте современных образовательных реалий XXI в.

Ключевые слова: практическая психология образования; психологическая компетентность учителя начальных классов; учитель-психолог; практический психолог начальной школы; личностно-деятельностный подход.

TRAINING OF PRIMARY SCHOOL PSYCHOLOGISTS IN THE 1990S IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL REALITIES

The article presents the system of professional training of practical psychologists for primary schools at the Faculty of Pedagogy and Methodology of Primary Education of the Irkutsk State Pedagogical Institute. The authors substantiate the validity and legitimacy of their approach to improving the psychological competence of primary school teachers and the introduction of an additional training program named Practical Psychologist of Primary School. The main provisions of the concept of additional specialisation, components of its model, and features of technology are highlighted. Innovative tendencies of this approach in the context of modern educational realities of the 21th century are analysed.

Keywords: practical psychology of education; psychological competence of primary school teacher; educational psychologist; practical psychologist of primary school; personal and activity approach.

Историко-теоретическая рефлексия основных этапов становления системы подготовки практических психологов начальной школы имеет смысл и значение не только для подведения итогов и оценки ее продуктивности. По нашему мнению, это необходимо для определения стратегии развития и реализации данной системы в области современной практической психологии образования.

Актуальность и значимость нашей позиции обусловлена поиском современной практической психологией образования новых путей, технологии своего развития. Мы разделяем взгляды А. Г. Асмолова о необходимости усиления внимания к проблеме «изменяющейся личности в изменяющемся мире», которая вызывает необходимость формирования «преадаптации к неопределенности» и трансдисциплинарности [1]. Современные разработчики (Зинченко Ю. П., Дорожкин Е. М, Зеер Э. Ф.) векторов развития будущего образования субъектов социономических профессий видят идею транспрофессионализма как вызов традиционному пониманию компетентности и квалификации. Данный феномен обеспечивает преадаптацию к социально-профессиональной неопределенности цифрового будущего. Эта методологическая установка обусловливает необходимость инновационного переустройства профессионального образования с учетом принципов преемственности и опережающего обучения. Логико-смысловая модель современного специалиста базируется на следующих основаниях: целостности и незавершенности проживания себя в профессии; соразвития личности, образования и профессионального совершенствования; взаимосамопреобразования человека и профессии; порождения профессионального будущего вследствие проективной рефлексии себя в будущее [6].

Проблема повышения психологической культуры будущего учителя начальных классов была в центре внимания с первых этапов становления и развития специальности «Педагогика и методика начального образования» (1957 г.). Руководителем педфака стала кандидат психологических наук В. А. Пермякова, в 1951 г. окончившая отделение психологии и логики ИГПИ. Период создания новой специальности (ПиМНО) совпал с началом активизации поиска путей практического участия психологов в решении насущных проблем системы образования. 50–60-е гг. характеризовались усилением взаимосвязи психологии и педагогики, науки и практики. Целесообразность перестройки системы обучения в начальной школе освещалась на XVIII международном конгрессе психологов (Москва, 1966 г.). Реализация идеи интеграции педагогики и психологии в научной и практической деятельности была продолжена преподавателями-выпускниками факультета ПиМНО: М. И. Коровиной, Р. Н. Выгонской, Г. М. Сосниной, Л. З. Толстовой, В. К. Бахир, Н. Н. Гавриленко [5].

Новаторская деятельность кафедры явилась базой для разработки концепции и модели подготовки специалиста начального образования на основе личностно-деятельностного подхода. Автором и главным разработчиком концепции и модели стала В. К. Бахир. Исходя из неготовности учителей начальных классов к полному пониманию и принятию приоритетности личностно-образующих целей образования, неспособности к быстрому многоаспектному психолого-педагогическому анализу образовательной ситуации и адекватному проектированию необходимых траекторий развития ребенка, В. К. Бахир предложила иной вариант подготовки специалиста начального

звена. Учитель начальных классов как многопредметник и воспитатель уступает место учителю-психологу. В данном контексте в качестве основного направления в подготовке учителя в вузе она выделяла интеграцию психолого-педагогической подготовки студентов педвуза. Предполагалось создание такого образовательного поля, которое стимулировало и обеспечивало овладение будущими учителями личностно-развивающими, коррекционно-развивающими технологиями и техниками. В свою очередь, это обеспечивало каждому студенту свободу выбора специализаций как преподавателя отдельных дисциплин, как педагога-психолога, как педагога-воспитателя. Главным при этом является развитие у студентов способности к творческому осмыслению существующих технологий и систем, к генерированию и продуцированию новых представлений и идей, формированию умения проектировать и реализовывать их в практической деятельности. Содержанием психологической составляющей подготовки учителя педагога-психолога должна быть организация овладения студентами технологиями и техниками адаптации ребенка к предметному обучению, к различным стилям общения и требованиям; к обеспечению его «безопасности», защищенности, созданию среды, обеспечивающей ребенку полноценное развитие, формирующей отношение к учению как значимому для себя, а также необходимый уровень готовности к обучению в среднем звене [2; 3].

С 1983 по 1989 г. Н. Н. Гавриленко и В. К. Бахир работали над решением проблемы повышения психологической культуры будущего учителя начальных классов. Учитывая то обстоятельство, что психолог-специалист не реализует своих функций без тесного взаимодействия с коллективом учителей, а учителя, в свою очередь, не смогут оказать достаточную помощь без специальной психологической подготовки, авторы исходили из признания универсальной значимости психологических знаний для учителя начальных классов. Предполагалось, что подобный подход к организации подготовки учителя, во-первых, обеспечит профессионализацию психологических знаний будущего учителя, а, во-вторых, создаст оптимальные условия для решения проблем начальной школы, не упрощая и не обезличивая их, так как позволит реализовать индивидуальные программы психологического сопровождения младшего школьника.

В рамках авторской концепции подготовки «Учителя-психолога» ими была создана модель подготовки практического психолога начальной школы. В апреле 1991 г. она была представлена на Международном семинаре «Психологическая служба в общем и профессиональном образовании» (Иркутск, с представительством психологических сообществ России и зарубежных стран).

Данная модель объединяла два уровня: базовый и дополнительной специализации. Базовый уровень модели включал в себя три этапа. Первый этап – становление личностно-профессиональной Я-концепции студента. Второй этап включает изучение студентами «чужого опыта» осуществления профессиональной деятельности. Третий этап предполагает усиление лич-

ностного, творческого начала в профессиональном становлении специалиста. На данном этапе организуется широкий перенос общей модели на частные условия ее реализации [2, с. 6]. В контексте этого переноса реализуется второй уровень модели. Студентам предлагается дополнительная специализация «Практический психолог начальной школы». По сути, данная модель отражает современный подход к подготовке транспрофессионала как человека, который глубоко знает не только свою специальность, но и смежные с ней. В этом контексте обосновано появление учителя начальных классов нового типа, который является не только субъектом полипредметной профессиональной деятельности, а также органично соединяет функции учителя и психолога.

Баланс общих фундаментальных и прикладных курсов дополнительной специализации обеспечивался блоком интегрированных дисциплин (1–2 курсы): общая и возрастная психология; теория и психология обучения; теория и психология воспитания; введение в специальность. Блок дисциплин параллельного обогащения психологической культуры, ориентированный на студентов основной и дополнительной специальности (3–4 курсы): развивающее обучение; новые технологии обучения; инновационная школа, развитие рефлексии младшего школьника; трудные дети; одаренные дети; личностно-гуманный подход в образовании и др. Блок дисциплин дополнительной специализации «Практический психолог начальной школы»: психодиагностика; психологическая профилактика и коррекция; психологическое консультирование; психотерапия и др.

Далее конкретизируем некоторые из компонентов перечисленных блоков.

Курс «Введение в специальность» характеризовался своеобразием психолого-педагогической интеграции. Психология в данной системе рассматривалась как исследовательская, конструирующая, проектировочная наука, создающая развивающую профессионально-образовательную среду с выходом в область «психологической педагогики». Первый раздел курса был направлен на развитие самопознания, самоидентификации и саморефлексии. Он был представлен тремя методическими подструктурами: системой субъектно-ориентированных задач, системой диагностико-развивающих процедур самоисследовательского характера, системой психокоррекционных и психотерапевтических приемов. В систему субъектно-ориентированных включались задачи, направленные на построение адекватного «образа Я», «образа профессии» и установление взаимной связи «образа Я» и «образа профессии». В целях совершенствования механизма само– и профессиональной идентификации была разработана серия приемов психотерапевтического характера под условным названием: 1) «Монолог от лица…» (в качестве идентифицируемого субъекта выступали дети разного возраста, родители, школьные учителя); 2) «Идентификация» (варианты: «Любимый учитель», «Нелюбимый учитель»; «Внешне привлекательный ребенок», «Отталкивающий сво-

им внешним видом ребенок»; «Классный лидер», «Классный изгой» и т. п.); 3) «Обмен ролями» [4].

Исходя из признания значимости когнитивных и творческих способностей как профессионально важных в деятельности учителя-психолога, в курс «Введение в специальность» были включены разделы, направленные на осознание их природы и механизмов саморазвития. Раздел актерского мастерства содействовал развитию самоидентичности, эмпатии, открытости новому опыту, дару импровизации и гибкости поведения в общении. Актуальным являлся раздел профессионально-психологического самосохранения. Данная работа, по сути, создавала фундамент для преадаптации будущих учителей и практических психологов к стрессогенным условиям профессиональной педагогической среды. В контексте современных образовательных реалий, рассмотренный нами этап вхождения в профессию учителя-психолога уже предполагал формирование метапредметных навыков, универсальных компетенций.

Далее рассмотрим специфику построения и реализации блока дополнительной специализации.

Современных ученых (В. Э. Пахальян, И. В. Дубровина, В. П. Зинченко, О. К. Тихомиров) тревожит чрезмерный акцент при подготовке практических психологов образования на селективной психодиагностике (диагностике отбора), а не на диагностике развития личности ребенка. Они подчеркивают, что невнимание в процессе подготовки специалистов к сути анализа и предвидения социальной ситуации развития приводит к тому, что из всех видов деятельности психолога в практике его работы наиболее представлена диагностика. Психолог-практик должен быть исследователем, который видит перспективу, сложные, запутанные ситуации, демонстрируя творческое нестандартное мышление, критичное отношение к заимствованию зарубежного диагностического инструментария.

Наш опыт подготовки практических психологов как диагностов позволяет говорить о корректности и надежности использования ими методов и методик диагностики. Система подготовки практических психологов на факультете опиралась на знание студентами особенностей детской психологии, осознание ими основ личностно-гуманного подхода к ребенку, умения осуществить анализ и прогноз социокультурной ситуации развития ребенка. Присвоение функций диагноста осуществлялась психологами в процессе исследовательской работы на базе экспериментальных площадок в инновационных школах г. Иркутска. Дополнительное преимущество продуктивной подготовки достигалось вследствие организации пролонгированных исследований. Это позволяло выявлять динамику интеллектуальных и личностных изменений, осуществлять корректировку трудностей и рисков в развитии ребенка. Факторами успешности психодиагностической работы студентов выступали: во-первых, взаимодополняемость их профессиональных позиций (учитель – практический психолог); во-вторых, их сотрудничество с

любым учителем начальной школы в процессе организации наблюдения, анализа продуктов деятельности, интервью, а также моделировании ситуаций учебной, игровой, коммуникативной деятельности, позволяющих дополнить и подтвердить достоверность тестовых измерений. Подобное сотрудничество обеспечивало создание диалогово-рефлексивного пространства образовательной среды.

Оценивая опыт подготовки практических психологов к психотерапевтической работе, разработчики модели придерживались положения о том, что нет единой истинной и верной теории. Все теории дополняют и умножают наши знания о человеке. Вхождение студента в психотерапевтическое пространство предполагало эксперимент-путешествие внутрь теории, практики и самого себя. Присвоение понятийного аппарата и методов каждой теории осуществлялось на основе корректного и обоснованного взаимодействия фундаментальных и прикладных знаний. Сотрудничество студентов с приглашенными психологами, психотерапевтами (уже состоявшимися в своей профессии, специализирующимися в различных направлениях психотерапии или интегрирующих разные подходы) усиливало мотивацию, расширяло границы понимания собственных личностных проблем, позволяло осознать ценность авторского стиля работы. Результаты подобного взаимодействия реализовывались в форме прикладного и научного сотрудничества. Один из авторов данной статьи (И. М. Попова, практический психолог начальной школы, выпуск 1996 г.) вспоминает: «Мне посчастливилось ассистировать в изучении образа «Я» у детей с психосоматическими нарушениями И. Г. Никифорову, сотруднику реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями и института педиатрии и репродукции человека ВСНЦ СО РАМН. Я проводила опрос детей 6–7 лет для анализа описаний ими системы «Я со значимым другим». Другое направление нашего сотрудничества заключалось в осуществлении количественного и качественного анализа формально-динамических критериев текстов сновидений пациентов с синдромом деперсонализации. По результатам этой работы была опубликована моя первая статья «К вопросу о критериях анализа динамики психотерапевтического процесса».

В процессе участия в тренингах личностного роста и формирования профессиональных умений студенты осознавали значимость для профессионала открытости самоисследованию, ценность супервизии. Специалисты-ведущие таких групп осуществляли анализ динамики личностных изменений студентов и оказывали индивидуальную помощь нуждающимся с целью обеспечения их психологической безопасности и защищенности.

В процессе изучения психотерапии студенты знакомились с основными отечественными и зарубежными подходами к пониманию и объяснению роли практической психологии в психическом развитии и жизнедеятельности растущего человека, ее возможностей в сфере образования и психолого-педагогического сопровождения ребенка. Это осуществлялось в процессе

проектирования психологической, психотерапевтической среды образования. Например, один из таких проектов – «Психотерапевтические возможности урока в начальной школе». Также студенты могли обосновать возможности детской психотерапии в развитии когнитивной и личностной сферы младшего школьника в процессе выполнения курсовой и выпускной квалификационной работы.

Одним из значимых в процессе профессиональной подготовки являлся принцип интеграции, междисциплинарного взаимодействия: психотерапия-психодиагностика, психотерапия-консультирование, психотерапия-коррекция, психотерапия-педагогическая психология. В частности, приемы психотерапии служили основой установления контакта и уточнения формально-динамических критериев диагностики. Особенно эффективно было использование проективных тестов в качестве терапевтических техник. Это являлось прекрасным материалом для стимулирования экспрессии ребенка, создавало ощущение поддержки, обеспечивало атмосферу диалога и доверительной дискуссии.

Особый интерес представляет технология реализации концепции и модели дополнительной специализации.

В ряде работ ученых XXI в., анализирующих эффективность подготовки практических психологов, отмечался недостаточный уровень профессиональной мотивации студентов, дефицит активных форм обучения и диалога между участниками учебного процесса, дефицит приобретаемого студентами опыта применения теоретических знаний к решению профессиональных задач, исключение принципа индивидуализации обучения, использование форм контроля, вызывающих стрессовое состояние [7].

Технологическая составляющая подготовки практических психологов на факультете в 90-е гг., по нашему мнению, была новаторской. Инновационность и специфичность уже проявлялась на этапе отбора в группу. На 3 курсе все студенты, будущие учителя начальных классов, обладали правом получить дополнительную специальность «Практический психолог начальной школы», написав заявление о приеме в группу. Параллельно преподаватели факультета осуществляли анализ уровня общих способностей и достижений в профессионально значимых смежных с практической психологией областях (физиология высшей нервной деятельности, общая и возрастная психология, психология обучения и воспитания), уровня коммуникативной культуры и эмоциональной стабильности, открытость к отличным от собственных суждениям и взглядам, нестандартность мышления. Проводилось творческое собеседование с учетом интересов студентов к областям культуры, где сильна роль психологизации.

На этапе подготовки будущих практических психологов преподаватели осуществляли поиск и разработку продуктивных методов и приемов обучения. Процесс чтения лекций предполагал диалог, полилог, видео– и аудиодемонстрацию сеансов психотерапевтического, консультативного приемов,

ассистирование преподавателю. Обогащало занятия приглашение на лекции и практикумы психологов-практиков, специалистов психологических служб города и консультативных центров. Непременным условием моделирования образовательно пространства на учебных занятиях являлись рефлексия, саморефлексия и супервизия. Дополняющим элементом системы профессиональной подготовки являлось ассистирование студентов преподавателям, совмещавшим вузовскую деятельность с работой в качестве практических психологов. В условиях дефицита научной и прикладной психологической литературы продемонстрировали свою эффективность: а) экскурсии в домашнюю библиотеку преподавателей, с целью развития познавательной мотивации и способности к самообучаемости; б) помощь студентам в создании собственной психологической библиотеки (в рамках договора факультета с типографией). Развитию познавательной мотивации и потребности в самосовершенствовании содействовали презентации студентов их опыта участия в школах практической психологии, курсах специализации и обучающих семинарах.

Нетрадиционной была технология проведения текущего и итогового контролей. Зачет проводился в форме круглого стола с приглашением преподавателей психологических дисциплин, выпускников. Экзамен включал взаимоопрос в сочетании с рефлексией содержания ответов друг друга.

Процедура проведения государственного экзамена по дополнительной специальности предполагала возможность студента воспользоваться библиотекой психологической литературы для иллюстрации позиции автора рассматриваемой теории, особенностей его концепции и метода. Данная библиотека компоновалась специально для процедуры аттестации и размещалась в экзаменационной аудитории.

Выполнение выпускной квалификационной работы было обязательным для студентов дополнительной специальности. Вместе с тем, некоторые студенты пользовались правом написания работ междисциплинарного характера. Новизна их работ заключалась в интеграции различных научных и предметных областей, например, психология – педагогика; психология – изобразительное искусство; психология – литературное чтение; психология – естествознание; психология – методика математики и др. [8, с. 24]. Примеры тем: «Анализ художественного образа с позиций развития рефлексивных механизмов на уроках чтения у младших школьников», «Роль творческой активности в формировании познавательного интереса у младших школьников на уроках математики», «Развитие эмпатии учащихся как условие формирования навыков общения». Многие работы демонстрировали высокий уровень качества теоретической, экспериментальной и прикладной зрелости выпускников. В связи с этим результаты их исследований были актуальны, практически значимы и востребованы в деятельности школьных психологических служб.

В 90-е годы будущие практические психологи, совместно с преподавателями кафедр факультета, включаются в исследование социокультурных контекстов детства. В данном аспекте свою продуктивность продемонстрировали консультативный центр по проблемам коррекционно-развивающего образования и психологические лаборатории: «Одаренные дети XXI века», «Дети риска в начальной школе». Это были межведомственные структуры ИГПУ, созданные в процессе сотрудничества кафедры педагогики и психологии начального образования, школы-лаборатории № 47 г. Иркутска, Главного управления образования Иркутской области.

Рассматривая особенности организации развивающей образовательной среды в подготовке практических психологов, следует отметить роль психологического сопровождения как значимого и результативного условия становления психологической культуры студентов. Одной из форм психологического сопровождения являлась психологическая мастерская «Рефлексивно-креативное сопровождение в личностно-профессиональном становлении специалиста» (Руководитель – Н. Н. Гавриленко). Целями жизнедеятельности мастерской являлись: создание безопасного, доверительного климата, который побуждает личность исследовать свой внутренний мир и выбирать наиболее оптимальное направление своего развития как личности и профессионала; содействие развитию творческого потенциала специалиста за счет критического и эвристического переосмысления содержания самосознания в проблемно-конфликтных и «тупиковых» ситуациях. Одной из задач мастерской являлось обеспечение преемственности в профессиональном образовании и самообразовании на разных уровнях и ступенях индивидуальной траектории личностного-профессионального развития.

Рефлексируя свой путь и опыт профессионального становления как практических психологов начальной школы, выпускники 90-х – начала 2000-х гг. отмечают фундаментальность своей теоретической и прикладной подготовки, возможность присвоения опыта практической деятельности в среде школьной психологической службы, партнёрское участие в деятельности служб и Центров совместно с преподавателями факультета и приглашенными специалистами. Выпускники отмечают, что это способствовало развитию личностно-профессиональной мотивации, потребности в самореализации и самосовершенствовании. По их мнению, особую значимость имела атмосфера «со-бытия» и психологической поддержки.

Итоги проведенного нами ретроспективного анализа позволяют сделать следующие выводы:

1. Начиная подготовку практических психологов начальной школы в начале 90-х гг. XX в., кафедра и факультет сознавали ответственность и сложность взятой на себя миссии.

2. Предварительный этап работы, включал в себя: анализ существующей системы подготовки психологов образования в стране и за рубежом; изучение проблем образования и детства в регионе; вхождение в простран-

ство инновационных образовательных учреждений города; разработку концепции, модели и технологии подготовки специалиста нового профиля; профессиональный рост преподавателей психологии и педагогики в теоретической и прикладной сферах деятельности (через систему повышения квалификации и работу в качестве научных консультантов и практических психологов в образовательных учреждениях).

3. Правомерность нашего подхода была подтверждена:

– утверждением программы и учебного плана подготовки Министерством высшего образования (1990 г.);

– признанием его новизны и ценности на Международном семинаре «Психологическая служба в общем и профессиональном образовании» (1991 г.);

– положительной оценкой качества подготовки практического психолога начальной школы членами и председателями ГАК в течение всех лет существования данной специальности;

– заключением аттестационной комиссии в период аккредитации вуза в 90-е гг.

4. Состоятельность и продуктивность разработанной нами новаторской системы была подтверждена и в процессе последующего перехода на стандарт подготовки «педагога-психолога» в стране и вузе. Концептуальные идеи и основные элементы модели были органично трансформированы в обновленную систему профессиональной подготовки специалиста начального образования.

5. Ценность инновационного подхода также подтверждается в процессе соотнесения материалов ретроспекции и современных подходов к подготовке практического психолога образования. Идея подготовки в начальной школе «учителя-психолога», обладающего возможностью входить в смежные профессиональные области, гибко менять функциональные обязанности, творчески адаптироваться и преадаптироваться в изменяющемся мире и образовательном пространстве с учетом постоянно обновляющихся проблем детства, актуальна и вполне дееспособна.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г, Шехтер Е. Г., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. М. : Акрополь, 2018. 210 с.
2. Бахир В. К. Концепция подготовки специалиста начального образования в вузе // Подготовка специалиста начального образования XXI века : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск, февраль 1998 г. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 1998. С. 3–7.
3. Бахир В. К. Модель подготовки специалиста в вузе // Теория и практика становления специалиста начального образования : материалы науч.-практ. конф. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2000. С. 3–10.
4. Гавриленко Н. Н. Активизация личностно-профессионального самопознания первокурсника // Проблемы подготовки будущих специалистов в вузе. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ин-та, 1996. С. 204–210.
5. Гавриленко Н. Н., Попова И. М. Некоторые аспекты личностно-профессионального становления специалиста начальной школы в Иркутском педагогическом институте в 70-х годах XX века (на

примере научного наставничества) // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения : материалы VI Всерос. науч.-метод. конф. Иркутск, 22 января 2024 г. Иркутск : Аспринт, 2024. С. 8–30.

6. Зинченко Ю. П., Дорожкин Е. М, Зеер Э. Ф. Психолого-педагогические обоснования прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 3. С. 11–35.
7. Кринчик Е. П. К вопросу об активных формах обучения профессиональной подготовки психологов // Психология в вузе. 2008. № 6. С. 73.
8. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалиста начальной школы в Иркутском педагогическом институте во второй половине XX века / И. М. Попова, Н. Н. Гавриленко, Л. З. Толстова, В. П. Юркевич // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения: материалы II Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием, посвящ. 110-летию Иркут. пед. ин-та. Иркутск, 30 окт. 2019 г. Иркутск : Тип. «Иркут», 2019. С. 10–27.

УДК 378.637(092)

И. М. Попова

Старший преподаватель кафедры психологии и педагогики начального образования, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, ingamarkel@mail.ru

Н. Н. Гавриленко

Преподаватель Иркутского государственного педагогического института с 1979 по 2009 г., кандидат психологических наук, nadezdagavril@gmail.com

I. M. Popova

Senior lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy of Primary Education, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, ingamarkel@mail.ru

N. N. Gavrilenko

Lecturer at the Irkutsk State Pedagogical Institute in 1979–2009, Candidate of Psychological Sciences, nadezdagavril@gmail.com

ЖИЗНЕННЫЙ И ТВОРЧЕСКИЙ ПУТЬ АЛЕВТИНЫ ПЕТРОВНЫ МАКАРОВСКОЙ

На основе ретроспективного анализа воспоминаний выпускников и коллег раскрывается личностно-профессиональный вклад в становление и развитие системы профессионально-педагогического образования Алевтины Петровны Макаровской, кандидата педагогических наук, доцента, профессора, заведующего кафедрой педагогики и методики начального обучения ИГПИ в 1968–1979 гг. С позиции психобиографического подхода представлена многогранность ее личностного, профессионального и научно-творческого потенциала. Обоснована продуктивность подхода А. П. Макаровской в инновационном переустройстве профессионально-педагогического образования.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы; личностно-профессиональные качества преподавателя; учитель начальных классов; организатор пионерского движения и вожатской работы; инновационная деятельность педагога.

LIFE AND CREATIVE PATH OF ALEVTINA PETROVNA MAKAROVSKAYA

Based on retrospective analysis of memories of graduates and colleagues, the authors describe the personal and professional contribution of Alevtina Petrovna Makarovskaya, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education at the Irkutsk State Pedagogical Institute in 1968–1979, to the formation and development of the system of professional and pedagogical education. From the position of psychobiographical approach, the versatile nature of her personal, professional, scientific and creative potential is presented. Productivity of A. P. Makarovskaya's approach in innovative reorganisation of professional and pedagogical education is substantiated.

Keywords: teacher of higher education; personal and professional qualities of a teacher; primary school teacher; organiser of pioneer movement and camp leader’s work; innovative activity of a teacher.

В 1957 г. в Иркутском государственном педагогическом институте родилась новая специальность: «Педагогика и методика начального образования». В 2019 г. (в связи со 110-летием Педагогического института) мы начали комплексное психолого-педагогическое исследование позитивного опыта становления факультета и его кафедр в аспекте конкретно-исторических периодов жизни страны и вуза.

Реконструируя особенности социокультурного и профессионально-педагогического контекстов системы образования на факультете ПиМНО во второй половине XX в., мы исходили из следующих положений:

– принцип преемственности в создании научного, научно-методического, кадрового потенциала кафедр и факультета должен рассматриваться как важное условие поступательного движения любой образовательной структуры;

– признание значимости личностного (персонологического) подхода позволит отразить ценность вклада преподавателей и сотрудников, составляющих главное богатство факультета [2].

Среди имен представителей педагогического коллектива факультета и вуза, достойных уважения и признания, имя Алевтины Петровны Макаровской является одним из значимых. Период ее педагогической деятельности в ИГПИ – 40 лет (1962–2002 гг.).

Трудовая деятельность Алевтины Петровны началась с 11 лет на металлургическом заводе г. Нижняя Тура Свердловской области, где она участвовала в выпуске снарядов для фронта. После тяжелой трудовой смены у Алевтины начиналась вторая смена – учебные занятия в школе. В 15 лет она стала работать старшей пионерской вожатой Нижне-Туринского детского дома. Затем был период деятельности, связанный с комсомольской и партийной работой: заведующий школьным отделом ГК ВЛКСМ, инструктор отдела пропаганды ГК КПСС, директор Дома пионеров.

Имея немалый опыт работы в сфере образования и органах управления, в 1956 г. Алевтина Петровна поступила на исторический факультет Уральского государственного университета имени А. М. Горького. В 1959 г. она перевелась в Иркутский государственный университет, приехав по комсомольской путевке в г. Ангарск. Дипломная работа выпускницы была посвящена исследованию новаторских тенденций в становлении пионерской организации г. Ангарска. По итогам защиты председатель ГЭК, доктор исторических наук, профессор В. И. Дулов рекомендовал А. П. Макаровскую в аспирантуру.

24 сентября 1962 г. Алевтина Петровна прошла конкурсный отбор на замещение должности ассистента кафедры педагогики и психологии ИГПИ. С 1963 по 1966 г. она была аспиранткой доктора педагогических наук, профессора А. И. Дулова. В 1967 г. Алевтина Петровна защитила кандидатскую диссертацию на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Тема диссертации: «Педагогическое руководство самовоспитанием пионеров (подростковый возраст)». Защита состоялась в Институте теории и истории педагогики АПН РСФСР. Для выявления уровня самостоятельности общественника-активиста в исследовании А. П. Макаровской был обоснован новый прием, названный «педагогическая блокада» [4]. Он не потерял своей актуальности и значимости до сих пор. Положения диссертации были ис-

пользованы в рекомендациях Центрального Совета Всесоюзной пионерской организации.

В 1968 г. под руководством Алевтины Петровны был создан общеинститутский клуб «Вожатый». Студенты различных факультетов изучали теорию и практику пионерского движения, на сборах встречались с опытными вожатыми, учителями, комсомольскими и внешкольными работниками.

1 ноября 1968 г. Алевтина Петровна была назначена заведующим кафедрой педагогики и методики начального обучения. Как подчеркивает Е. А. Соболева, бывший декан факультета ПиМНО, А. П. Макаровская была центром и «мозгом» научно-исследовательской и научно-методической деятельности кафедры. Кроме того, Алевтина Петровна обладала уникальной способностью осуществлять подбор кадров с перспективой их профессионального и научного роста, уделяя много времени и сил наставнической деятельности.

Преподаватель математики, В. П. Юркевич, вспоминает: «Я очень благодарна Алевтине Петровне за введение меня в мир урока начальной школы. Математический факультет в большей степени знакомил нас со средним и старшим школьным возрастом. Младшие школьники и система деятельности начальной школы представляли для меня определенную трудность. Алевтина Петровна разработала индивидуальную программу моего повышения квалификации с участием преподавателей педагогики, психологии, частных методик и учителей нашей базовой школы. Это был бесценный опыт». Декан факультета ПиМНО в 1988–2000 гг., Л. З. Михайлова (Толстова), подчёркивая роль А. П. Макаровской как наставника, отмечала: «Мой приход в науку во многом заслуга Алевтины Петровны. Это она вела нас, молодых специалистов, вперёд, к научной самореализации. Я поехала на научную стажировку в Москву по ее рекомендации. Это позволило мне определиться с выбором научного руководителя и темы диссертационного исследования. В дальнейшем я неоднократно обращалась к ней как научному консультанту».

Одним из важных направлений деятельности Алевтины Петровны как заведующего кафедрой был междисциплинарный подход. Это обусловлено, во-первых, многопредметностью, во-вторых, наличием дисциплин, связанных базовыми и методическими основами: математика и методика математики, естествознание и методика естествознания, русский язык и методика обучения грамоте, детская литература и методика выразительного чтения и т. п. Междисциплинарный подход предполагал взаимосвязь учебно-профессиональной, научно-методической и научно-исследовательской деятельности кафедры.

В течение 10 лет А. П. Макаровская возглавляла Совет по координации деятельности факультетов педагогики и методики начального обучения зонального объединения Сибири и Дальнего Востока. В связи с этим преподаватели кафедры и студенты имели возможность быть в эпицентре основных

тенденций развития педагогической науки и практики. В это зональное объединение входило 15 вузов страны.

В конце 60-х гг. кафедра под руководством Алевтины Петровны по поручению Минпроса РСФСР включается в экспериментальную апробацию новых программ трёхлетнего начального обучения в школах Иркутской области. В сотрудничестве с областным отделом народного образования, институтом усовершенствования учителей, учителями-экспериментаторами преподаватели выявляли и систематизировали трудности внедрения новых программ, осуществляли поиск оптимальных путей и способов их преодоления. Результаты экспериментальной работы внедрялись в процесс профессионально-педагогической подготовки студентов факультета ПиМНО. Как отмечают выпускники, в содержание всех психолого-педагогических и методических дисциплин включались материалы о реализации принципов развивающего обучения, трудностях усвоения детьми нового учебного содержания, способах активизации познавательной деятельности и приемах формирования учебной деятельности младших школьников [2].

В 80-е гг. Алевтина Петровна входила в группу разработчиков комплексной темы «Воспитание сознательной дисциплины у младших школьников», определенной госзаказом Минпроса РСФСР. Являясь научным руководителем и координатором, она обеспечила создание и реализацию масштабного проекта, имевшего научную и практическую значимость.

С приходом А. П. Макаровской на факультет ПиМНО укрепляется сотрудничество кафедры с Иркутской лабораторией нравственного воспитания НИИ ОПВ АПН СССР (руководитель А. И. Дулов). Многие годы Алевтина Петровна возглавляла секцию по нравственному воспитанию младших школьников. Это позволяло ей интегрировать научно-исследовательскую деятельность преподавателей кафедры, студентов факультета и учителей начальных классов города и области. Результаты исследований представлялись на ежегодных «Годичных собраниях лаборатории». Научные результаты были обобщены в межвузовском сборнике «Преемственность в нравственном воспитании младших школьников» (1984), сборнике научных работ «Вопросы нравственного воспитания младших школьников» (1989), методических рекомендациях, спецкурсе.

Анализируя позитивный опыт психолого-педагогического сообщества Иркутской области, доктор психологических наук, профессор В. Г. Асеев подчеркнул эффективность деятельности А. П. Макаровской как научного руководителя. Особую ценность, по его мнению, имела научная интеграция педагогических и психологических основ, а также практическая значимость разработанных рекомендаций для учителей начальной школы [1].

Продуктивность научного творчества Алевтины Петровны, ее научный авторитет, показатели успешного научного руководства комплексными НИР кафедры позволили в 1983 г. открыть аспирантуру при кафедре ПиМНО.

Важна и значима роль А. П. Макаровской как координатора НИРС факультета, как научного руководителя и наставника [3]. Характерными принципами ее деятельности были: исследовательский подход, прикладная направленность, опора на передовой опыт, научное партнерство и сотворчество. В разные годы ее студенты-исследователи становились дипломантами и призерами Всесоюзных конкурсов научных трудов студентов. Так, по итогам конкурса 1982/1983 учебного года И. Л. Данилина (Потапова) была награждена нагрудным знаком «Лауреат Всероссийского конкурса» за дипломную работу по теме «Игра в нравственном воспитании младших школьников». Ее научный руководитель получила Диплом Минвуза РСФСР, ЦК ВЛКСМ, президиумов ВСНТО и ВОИР.

Многие поколения выпускников хранят память об Алевтине Петровне как талантливом преподавателе педагогики, методики воспитательной работы, замечательном организаторе пионерской практики. Выпускницы 1976 г. М. И. Дорошенко (Скоморохова), Н. Н. Шеметова (Гавриленко) отмечают, что лекции и практические занятия А. П. Макаровской имели ярко выраженный развивающий эффект. Их самая первая лекция по педагогике воспитания началась с предложения провести самооценку и самоанализ своей успешности по результатам сдачи вступительных экзаменов, по вложенным в это затратам интеллектуальных, морально-волевых и эмоциональных сил. Далее предлагалось подумать над перспективами самореализации в области выбранной профессии. Нередко занятия сопровождались самоанализом личностного вклада в процесс профессиональной подготовки в вузе. Некоторые студенты до сих пор хранят страницы, запечатлевшие их личностную рефлексию-исповедь.

Выпускницы 1982 г. И. Л. Данилина (Потапова), В. А. Гламбовская (Матюнина), А. Ф. Григорьева (Караулова), Г. В. Кокорина (Разумовская), И. В. Сухоставец, Л. Н. Топоркова (Капустина), анализируя лекции и практические, семинарские занятия Алевтины Петровны, стиль ее общения, выделяют важные слагаемые ее педагогического мастерства. Это профессионализм, глубина знаний в различных областях педагогической теории и практики. Живая связь теории и результатов собственной работы в системе пионерской организации, в сфере воспитательной деятельности. Побуждение к анализу опыта педагогов-новаторов, осмыслению возможностей их применения в своей практике. Стимулирование исследовательской активности, уход от однозначного ответа на вопросы в процессе разрешения проблемных ситуаций в работе учителя начальных классов. Любовь и увлеченность своим предметом и областью знаний, секреты которых она раскрывала студентам. Её «хотелось слушать и слушать»; «не хотелось уходить с лекции или практического занятия». Студенты постигали основы педагогической этики, толерантности, нравственности, осознавали значение личного примера педагога как метода убеждения.

А. П. Макаровская внесла большой вклад в совершенствование теории и практики подготовки студентов к работе в пионерском лагере. Она интегрировала содержание педагогики; идей, сформулированных ею в диссертации по проблеме педагогического руководства самовоспитанием пионеров; деятельности студентов в созданном ею институтском клубе «Вожатый». Таким образом, она существенно обогатила содержание, формы и методы подготовки студентов. Ее идеи были обобщены в труде «Из опыта подготовки студентов педагогического института к работе с пионерами» (1973 г.).

Выпускница 1971 г. Л. Б. Якубенко (Тепляшина) пишет: «Алевтина Петровна – непревзойденный энтузиаст пионерского движения, высоких общечеловеческих идеалов в воспитательной работе с детьми. После окончания института я сразу была назначена организатором внеклассной воспитательной работы. Как мне пригодились лекции, методические и практические рекомендации Алевтины Петровны! Сколько добрых слов мысленно было сказано в ее адрес, когда я в течение нескольких лет работала старшей пионерской вожатой!»

По воспоминаниям выпускников, Алевтина Петровна не только продуктивно готовила их к работе в пионерском лагере, но активно участвовала в распределении студентов в лагеря с хорошей историей, традициями, где имелась возможность соединить свои знания и богатый опыт профессионалов пионерской работы. В период подготовки к пионерской практике, в инструктивном лагере, студенты открывали для себя многогранность личности Алевтины Петровны, ее творческие способности. Она обладала хорошими вокальными данными, прекрасно читала стихи, участвовала в разработке сценариев, играла на гитаре.

Результативность авторского подхода А. П. Макаровской к профессиональной подготовке вожатых, технология их специализации, включавшая методы моделирования, формы и методы активного обучения, актуальна и в настоящее время. В частности, данный подход реализуется в деятельности Иркутского центра творческого развития «Созвучие» (руководитель Л. В. Богданова).

Особое значение и силу воздействия имело отношение Алевтины Петровны к студентам. Она была строгим и требовательным преподавателем. Однако студенты чувствовали особое, трепетное, уважительное отношение к себе, к своей личности. Выпускница 1976 г. В. Б. Лысова (Глухих) пишет о таких стимулирующих особенностях педагогической деятельности Алевтины Петровны, как «оптимизм, энергия, бьющая ключом, хорошее настроение», позитивный, «солнечный» настрой, отсутствие давления. Это обеспечивало снижение уровня тревожности перед зачётом, экзаменом, повышало уверенность в своих возможностях. Н. В. Латышева (выпуск 1993 г.) выделяет важность таких слагаемых педагогического мастерства Алевтины Петровны, как организованность, самодисциплина, требовательность к себе, сила духа и безграничная доброта, теплота, желание не только поделиться сво-

ими знаниями и опытом, но сотрудничая, идти вперёд вместе со своими студентами. М. И. Дорошенко (Скоморохова) вспоминает о сотрудничестве с А. П. Макаровской (как заведующим кафедрой) во внеучебное время. В зоне заботы Алевтины Петровны была поддержка студентов, попавших в трудную жизненную ситуацию, посещение общежития. Во время таких встреч раскрывалась необыкновенная человечность, мудрость, деликатность Алевтины Петровны: «Как староста группы я постигала секреты обеспечения психологического климата коллектива, личной ответственности за моих однокурсниц, приемы внимания к эмоциональному состоянию девочек и ненавязчивой, опосредованной помощи им».

На протяжении всей профессиональной деятельности Алевтина Петровна демонстрировала преданность и любовь к профессии, ярко выраженное стремление к самосовершенствованию, способность адекватно оценивать современное состояние теории и практики образования. Обладая прогностическим мышлением, гибкостью ума, она не только осознавала инновационные тенденции, но продуктивно выстраивала всю систему работы по подготовке учителя, специалиста начальной школы, настроенного на поиск и творческую самореализацию.

По мнению А. П. Макаровской, подготовка студентов к воспитательной работе в инновационной школе эффективна, если она осуществляется в адекватных учебных формах и решает две взаимосвязанные задачи: формирование инновационной готовности к восприятию новшества и обучение умениям действовать по-новому. Реализация данных задач начиналась при изучении курса «Теория и психология воспитания. Технология воспитания». Среди моделей обучения, составляющих один из компонентов развития инновационной технологии, выделялись организация творческого поиска на основе решения проблем, дискуссии и дидактические игры. Далее студенты включались в разработку авторских и экспериментальных программ инновационной школы, в создание творческих лабораторий и исследовательских методик, организацию экспериментальной работы [5].

По мнению Л. З. Михайловой (Толстовой), декана факультета ПиМНО в 1988–2000 гг., роль Алевтины Петровны в жизни кафедры и факультета ПиМНО можно определить следующими позициями: «Вдохновитель, организатор, руководитель, «вечный двигатель», творец. Ей были присущи такие качества, как: целеустремленность, организованность, энергичность, смелость в рождении идей и решительность в их осуществлении, постоянное самосовершенствование, жизнелюбие, оптимизм. Важным направлением ее профессиональной деятельности многие годы была пионерская работа. Отсюда ее задор, инициативность, активность, никогда неугасаемый творческий поиск. Каждое мгновение ее жизни должно быть наполненным, насыщенным, полезным. Это ее мерило. «Есть только миг между прошлым и будущим» – таков жизненный принцип Алевтины Петровны, ее стимул к постоянному движению вперёд, к самосовершенствованию. Это самоощуще-

ние не позволяло ей расслабляться, пасовать перед трудностями. Ее служение родному факультету, кафедре, науке, педагогике и новациям в деле профессиональной подготовки специалиста начальной школы вызывают глубокое уважение и преклонение».

Выводы

Значима и многогранна роль А. П. Макаровской в повышении регионального, всероссийского, международного статуса кафедры, факультета, ИГПИ, системы образования города Иркутска. Это подтверждает результативность следующих направлений ее деятельности:

– 10 лет успешного руководства Советом зонального объединения факультетов ПиМНО Сибири и Дальнего Востока.

– Продуктивность реализации программ государственных заказов Министерства просвещения РСФСР.

– Рост научного потенциала кафедры (научные стажировки преподавателей в вузах Москвы и Ленинграда с целью определения области исследования, научного руководителя, темы диссертационной работы). Научное наставничество.

– Право научного руководства аспирантами, открытие первой аспирантуры при кафедре.

– Участие в реализации Программы сотрудничества ИГПИ и Министерства народного образования Монголии в 70–80-е годы.

– Продуктивная, масштабная работа по привлечению внимания органов образования города и области к инновационной деятельности в 90-е годы XX в. и начале XXI в. Разработка авторской технологии «Формирование профессиональной готовности студентов к деятельности в инновационной школе». Руководство методологическим семинаром для преподавателей кафедр факультета по проблеме инноваций в системе высшего профессионального образования XXI в.

– Работа в составе творческого коллектива создателей истории Иркутского педагогического института (1996). Создание авторского варианта летописи факультета ПиМНО и его кафедр. Осмысление накопленного опыта с целью более продуктивного развития системы профессиональной подготовки будущих специалистов начальной школы, а также повышения статуса кафедр и факультета на Региональном и Всероссийском уровнях.

– Участие в разработке и внедрении концепции «Дети Иркутска» совместно с городским Департаментом образования, администрацией г. Иркутска.

– Руководство разработкой и апробацией научно-исследовательских проектов студентов-исследователей и учителей-экспериментаторов по гуманизации школьного образования в рамках ЮНЕСКО.

– Продуктивное участие в разработке и создании Регионального научно-образовательного центра, объединяющего ГУО, ИГПУ, ИГЛУ, экспериментальную школу № 47. Научное руководство данным экспериментом,

утвержденным Советом по управлению Федеральными экспериментальными площадками Министерства образования РФ.

– Членство в Совете по образованию в Конгрессе съезда интеллигенции России.

– Участие в деятельности Международной педагогической академии.

Библиографический список

1. Асеев В. Г. Прикладные исследования по психологии в Восточной Сибири // Психологический журнал. 1981. Т. 2, № 5. С. 116–121.
2. Гавриленко Н. Н., Попова И. М. Некоторые аспекты личностно-профессионального становления специалиста начальной школы в Иркутском педагогическом институте во второй половине 60-х – начале 70-х годов XX века // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения : материалы V Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием. Иркутск, 23 янв. 2023 г. Иркутск : Аспринт, 2023. С. 9–22.
3. Гавриленко Н. Н., Попова И. М. Некоторые аспекты личностно-профессионального становления специалиста начальной школы в Иркутском педагогическом институте в 70-х годах XX века (на примере научного наставничества) // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения : материалы VI Всерос. науч.-метод. конф. Иркутск, 22 янв. 2024 г. Иркутск : Тип. «Аспринт», 2024. С. 8–30.
4. Макаровская А. П. Педагогическое руководство самовоспитанием пионеров, подростковый возраст : дис. … канд. пед. наук. Иркутск, 1966. 296 с.
5. Макаровская А. П. Подготовка студентов вуза к деятельности в инновационной школе // Подготовка специалиста начального образования XXI века : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск, февраль 1998 г. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 1998. С. 174–177.

УДК 378

Л. В. Порошина

Учитель начальных классов, Средняя общеобразовательная школа № 63 г. Иркутска, г. Иркутск, lusiporshe@gmail.com

L. V. Poroshina

Primary school teacher, Secondary School N 63 of Irkutsk, Irkutsk, lusiporshe@gmail.com

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебная самостоятельность является важнейшим показателем продуктивности обучения. В развитии учебной самостоятельности младших школьников основу составляет развитие ее структурных компонентов: познавательного интереса, умения ставить цель, выполнять операциональные действия по достижению цели, осуществлять действия контроля и оценки полученных в учебной работе результатов. Основу для развития данных компонентов составляет совместная деятельность.

Ключевые слова: учебная самостоятельность; младший школьный возраст; совместная деятельность.

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INDEPENDENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN JOINT ACTIVITIES

Educational independence is the most important indicator of learning productivity. In the development of educational independence of primary school students, the basis is the development of its structural components: cognitive interest, the ability to set a goal, perform operational actions to achieve the goal, carry out actions to control and evaluate the results obtained in educational work. The basis for the development of these components is joint activity.

Keywords: academic independence; primary school age; joint activity.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования в современных условиях ключевым ориентиром построения образовательного процесса является формирование у младших школьников умения учиться, что, по сути, представляет собой процесс развития учебной самостоятельности, способности получать знания и применять их.

В разных аспектах проблема учебной самостоятельности рассматривается в педагогике на протяжении длительного времени, но наиболее активно данное явление рассматривается в последние десятилетия. На данный момент в научных исследованиях представлены разные определения учебной самостоятельности. Согласно определению Г. А. Цукерман, умение учиться или учебная самостоятельность – это способность обнаруживать, каких именно знаний и умений ученику не хватает для решения конкретной задачи, и находить недостающие знания, а также осваивать недостающие умения [4].

Способность обнаруживать каких знаний и умений недостаточно тесным образом связана с развитием рефлексии обучающихся. Вторая составляющая, связанная с умением находить недостающие знания и осваивать

недостающие умения, связана с развитием способности выходить за границы имеющегося опыта и искать новые пути и способы деятельности.

О. А. Рыдзе считает, что учебная самостоятельность – это интегративное качество ученика, в состав которого входят такие характеристики как: инициатива, предвидение, самооценка, самоконтроль, готовность к проявлению творчества в учении. В числе характеристик учебной самостоятельности также находятся умение осуществлять самоконтроль и самооценку [2].

По мнению С. В. Косиковой, учебная самостоятельность представляет собой интегральное личностное качество современного школьника, объединяющее в себе познавательный интерес, умение ставить цель, выполнять операциональные действия по достижению цели, осуществлять действия контроля и оценки полученных в учебной работе результатов [1].

Развитие учебной самостоятельности может осуществляться разными путями, при этом целесообразно рассмотреть, какие средства могут быть наиболее эффективными. В развитии учебной самостоятельности важную роль играет опора на собственную активность обучающихся, поэтому важным является выбор средств, стимулирующих собственную активность обучающихся.

Одним из таких средств является проблемная ситуация. Создание проблемной ситуации на уроке стимулирует активность младших школьников в поиске решения возникшей проблемы. Регулярное включение проблемных ситуаций и формирование у обучающихся соответствующих умений, необходимых для разрешения проблемной ситуации является важным и стимулирует необходимые умения и навыки, входящие в состав учебной самостоятельности.

По мнению Г. А. Цукерман, еще одним важным средством развития учебной самостоятельности является профессиональная позиция учителя, которая связана с организацией такой системы учебного взаимодействия с обучающимися, при которой учитель выражает искреннее стремление слушать и слышать ученика, принимать и поддерживать любые проявления его учебной самостоятельности и инициативы. Организуя социальную среду, учитель создает необходимые условия для стимулирования собственной активности обучающихся, проявления их индивидуальности, предоставляет им возможности действовать самостоятельно.

Формы организации работы обучающихся также являются источником, стимулирующим учебную самостоятельность. По мере овладения различными учебными навыками, учитель может всё чаще применять различные формы организации групповой работы, при которых обучающимся необходимо самостоятельно взаимодействия находить решение проблемы. Полученный в ходе такого взаимодействия опыт оказывает большое влияние на развитие учебной самостоятельности. Вариативность образовательной среды, по мнению Г. А. Цукерман также является источником, который помогает, с одной стороны, обучающимся действовать в соответствии со сво-

ими индивидуальными особенностями, с другой стороны, проявляет свою личную активность или учебную избирательность. В условиях, когда обучающийся может выбирать, он не только сопоставляет предлагаемые альтернативные варианты между собой, проводит сравнительный анализ, но и соотносит их со своими интересами и возможностями, проводит рефлексивный анализ и самооценку. В ситуации выбора средств и способов выполнения учебных действий у младших школьников рефлексия формируется в двух планах. Первый план – это осознание того, что и зачем выполняет ученик, т. е. осознание себя в отношении учебных действий. Второй план – это осознание того, как ученик делает то или иное действие, т. е. индивидуальное своеобразие этих действий. Соответственно, здесь ученик осознает себя в плане отношения к себе как к субъекту деятельности [4].

Соответственно, в арсенале учителя начальных классов представлен целый ряд средств и условий, с помощью которых он может побуждать обучающихся к проявлению и развитию учебной самостоятельности. Например, используя на уроке вариативный дидактический материал, учитель создает условия для выбора обучающимся выполняемого задания по степени сложности, и тем самым активизирует важные для учебной самостоятельности процессы, способствующие развитию рефлексии обучающихся. Предлагая на уроке разные формы взаимодействия друг с другом в парах, тройках, микро группах, группах, учитель также обогащает опыт обучающихся и стимулирует их к самостоятельному осуществлению учебных действий, предлагая на выбор разные средства и способы. Многие способы обучающиеся могут обнаружить в процессе коллективного взаимодействия.

В совместной деятельности развитию учебной самостоятельности помогает два аспекта: необходимость брать ответственность на себя за выполнение свой части работы, возможность осваивать алгоритм самостоятельной деятельности на основе коллективного обсуждения проблемы, задачи, плана действий.

Включение в постоянный диалог активизирует мотивацию самовыражения, обучающиеся стремятся проявлять себя, подражают сверстникам. Это помогает автоматизировать многие умения и навыки, чтобы затем они могли полностью проявиться в самостоятельной работе. Движение в развитии любых навыков идет от коллективного обучения к индивидуальному воспроизведению.

Одним из примеров организации вариативной среды на уроке, стимулирующей развитие учебной самостоятельности, является модель урока «Самоучка», представленная Г. А. Цукерман. Ее главная особенность заключается в том, что во время урока каждый учащийся самостоятельно и последовательно осуществляет все основные регулятивные учебные действия. На каждом этапе учебной деятельности обучающемуся предлагаются разные средства и способы выполнения учебных действий. Например, на этапе планирования он может выбрать одну из стратегий учения, т. е. способ

индивидуально, в малой группе с одноклассниками или с учителем. А также может выбрать учебные средства: карточки дополнительной информации, либо теоретической, либо практической. На этапе осуществления контроля обучающийся может выбирать способ контроля, например, выполнять самоконтроль, прибегнуть к контролю одноклассника или учителя, а также может выбирать средства контроля, которыми выступают контрольные задания или тесты. На этапе оценивания также может прибегнуть к оценке учителя, а также использовать несколько критериев оценивания своей учебной работы. Учитель при такой модели урока выполняет функцию помощника и тем самым максимально создает условия для проявления обучающимся самостоятельности [4].

Регулярное использование соответствующих методов, приемов и средств для развития учебной самостоятельности, начиная с первого класса, позволяет достичь наиболее высоких результатов. Рефлексивная позиция учителя, который отслеживает и оценивает изменения, происходящие с обучающимися в процессе работы, также является важной.

Библиографический список

1. Косикова С. В. О сущности учебной самостоятельности школьников и уровнях ее развития // Проблемы современного образования. 2018. № 4. С. 18–23.
2. Рыдзе О. А. Учебно-познавательная самостоятельность младшего школьника: научно-методическое сопровождение процесса формирования. М. : Просвещение, 2022. 145 с.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования. URL: https://classinform.ru/fgos.html (дата обращения: 07.09.2024).
4. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. Т. 15, № 4. С. 77–90.

УДК 378

О. А. Спирина

Учитель начальных классов, Средняя общеобразовательная школа № 63 г. Иркутска, г. Иркутск, oksana-spirina@yandex.ru

O. A. Spirina

Primary school teacher, Secondary School N 63 of Irkutsk, Irkutsk, oksana-spirina@yandex.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ СО СЛАБОУСПЕВАЮЩИМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Проблема снижения успеваемости у обучающихся младшего школьного возраста является одной из актуальных. Поиск путей ее преодоления обращает внимание на необходимость учета индивидуальных особенностей обучающихся при построении образовательного процесса и, соответственно, реализации индивидуального подхода. В статье обозначаются пути и средства его реализации.

Ключевые слова: младший школьный возраст; индивидуальный подход; слабоуспевающие обучающиеся.

INDIVIDUAL APPROACH AS A CONDITION FOR IMPROVING THE EFFICIENCY OF WORK WITH LOW-PERFORMING STUDENTS

The problem of worsening of academic performance among primary school students is one of the most urgent. The search for the ways to overcome it draws attention to the need to take into account the individual characteristics of students while constructing the educational process and, accordingly, implementing the individual approach. The article outlines the ways and means of its implementation.

Keywords: primary school age; individual approach; low-performing students.

Одной из проблем начального общего образования является то, что согласно статистике, ежегодно возрастает количество обучающихся начальных классов, которые затрудняются в освоении образовательной программы и достаточно быстро приобретают условный статус слабоуспевающих школьников. Трудности данной группы обучающихся проявляются в разной степени и объеме и поэтому данная группа является неоднородной по своему составу.

Рассматривая сущностные характеристики понятия «неуспеваемость», исследователи акцентируют внимание на разных ее аспектах. Е. Г. Коваленко считает, что неуспеваемость связана с движущими силами процесса обучения, а именно его противоречиями [1]. По мнению С. Г. Косарецкого, неуспевающим является ученик, учебно-личностные достижения которого не соответствуют содержанию образования и требованиям федерального государственного образовательного стандарта [2]. А. А. Бударный обращает внимание на то, что неуспеваемость является условным понятием и отражает неготовность обучающихся к переходу в другой класс [4].

Слабая успеваемость обучающихся чаще всего проявляется, прежде всего, в трудностях овладения базовыми учебными навыками или основны-

ми учебными предметами: русским, математикой, чтением. В результате чего трудности распространяются и на усвоение предметного содержания других учебных предметов, а также стабильно проявляются в формировании универсальных учебных действий обучающихся.

В связи с тем, что слабоуспевающие школьники представляют собой неоднородную группу, часто применение одного общего подхода к организации работы с данными обучающимися является малоэффективным. Именно поэтому на первый план выступает индивидуальный подход, который позволяет наиболее полно учитывать индивидуальные особенности обучающихся, в число которых входят как их индивидуальные трудности, так и их возможности и ресурсы.

В практике начального общего образования работа со слабоуспевающими обучающимися представляет достаточную сложность для учителя, так как она требует индивидуального подхода к обучающимся на каждом уроке и соответственно требует целенаправленного проектирования необходимых заданий отдельно для этой группы обучающихся. Своевременно организованная такая работа способна создать условия для выравнивания обучающихся; повышения уровня сформированности у них базовых умений и навыков. Реализация индивидуального подхода рассматривается нами как система построения взаимодействия с обучающимися, которые испытывают трудности в освоении образовательной программы, основанная на целенаправленном изучении индивидуальных особенностей обучающихся и проектировании, а также реализации системы учебных заданий, которые будут содействовать формированию умений и навыков.

Индивидуальный подход к слабоуспевающему школьнику, на наш взгляд, прежде всего, представляет собой систему взаимодействия, в которой ученику важно оказывать поддержку и создавать положительный эмоциональный фон взаимодействия, который будет со стороны эмоциональной сферы помогать обучающемуся в преодолении его трудностей. школьников у учителей имеются определенные предубеждения, которые препятствуют построению такого взаимодействия. На фоне повышенной критики и недовольства учителя слабоуспевающий ученик еще больше замыкается, и его трудности могут усиливаться в отсутствии помощи и поддержки со стороны учителя.

Наряду с построением конструктивного взаимодействия, характеризующегося положительным эмоциональным фоном, важным аспектом является разработка и реализация учителем в рамках каждого урока системы заданий для слабоуспевающих, обучающихся, им более продуктивно осваивать учебный материал и входить в коллектив сверстников. Часто у слабоуспевающих учеников на фоне их учебной неуспешности нарушается система взаимодействия с окружающими, прежде всего, с учителем и сверстниками. Грамотное включение слабоуспевающего ученика в систему взаимодействия с другими обучающимися зависит, прежде всего, от профессиональной позиции учителя, его действий, что, в свою очередь, способствует тому, чтобы

младший школьник почувствовал себя достаточно эмоционально, комфортно и у него появились дополнительные внутренние стимулы в виде интереса, мотивации к совместной деятельности, которые будут также способствовать и овладению учебными навыками.

Построение системы учебных заданий требует от учителя целенаправленного, систематически организуемого планирования действий по достижению намеченной цели. Данные задания предполагают в полной мере учёт уровня уже сформированных навыков у обучающихся и возможностей для их отработки.

Положительным аспектом индивидуального подхода к слабоуспевающим ученикам является то, что учитель, организуя данную работу, тем самым создает благоприятные условия для формирования личности ребенка, совершенствует свои профессиональные умения и навыки, реализует свои профессиональные компетенции. Немаловажным аспектом организации индивидуального подхода к слабоуспевающим школьникам является взаимодействие с родителями. Именно от того, насколько продуктивным является это взаимодействие, зависит развитие у обучающихся необходимых умений и навыков. Прежде всего, родители помогают учителю глубже изучить личность самого ученика, понять, какие затруднения исходят из ошибок в организации семейного воспитания, направить внимание родителей на те или иные стороны развития ребенка, направить к специалистам, дать соответствующие педагогические рекомендации. Кроме того, родители могут стать надежным партнёром учителя в деле помощи ребёнку и осуществлять поддержку и помощь в рамках подготовки домашних заданий и закрепления учебного материала. В этом плане также многое зависит от профессиональной компетентности учителя, его умений устанавливать контакт с родителями, выстраивать диалог и направлять родителей на организацию взаимодействия с ребенком, которое будет стимулировать его развитие.

Таким образом, реализация индивидуального подхода в работе со слабоуспевающими младшими школьниками является одним из путей, влияющих на качество работы с обучающимися.

Библиографический список

1. Коваленко Е. Г., Доренская И. С. Теоретические основы работы со слабоуспевающими учащимися в начальной школе // The Scientific Heritage. 2020. № 50–5.
2. Косарецкий С. Г., Мерцалова Т. А., Сенина Н. А. Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 6. С. 69–82.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования. URL: https://classinform.ru/fgos.html (дата обращения: 09.09.2024).
4. Школьная неуспеваемость: психолого-педагогические причины и пути их преодоления : учеб. пособие / М. Г. Харитонов, И. П. Иванова. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. 67 с.

УДК 378

А. С. Францева

Доцент кафедры психологии и педагогики начального образования, кандидат физико-математических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, SiyaFr@yandex.ru

A. S. Frantseva

Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Primary Education, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, SiyaFr@yandex.ru

ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Рассматривается процесс организации педагогического проектирования при подготовке выпускных квалификационных работ студентов, будущих учителей начальных классов. Предложены сравнительная характеристика процессов педагогического проектирования и исследования, рекомендации по организации этапа проблематизации при проектировании. Описаны результаты этого этапа в выпускных квалификационных работах студентов 2024 г. выпуска.

Ключевые слова: педагогическое проектирование; подготовка учителей начальных классов; проблематизация.

PEDAGOGICAL DESIGN'S PROBLEMATIZATION IN THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article examines the process of organizing pedagogical design in working on final qualification projects of future primary school teachers. A comparative description of the pedagogical design and research is given, as well as recommendations for organizing the problematization stage in design. In conclusion, the author describes the results of this stage in the final qualification works of students who graduated in 2024.

Keywords: pedagogical design; training of primary school teachers; problematization.

На кафедре психологии и педагогики начального образования студенты выполняют самые разнообразные по тематике, увлекательные и востребованные выпускные квалификационные работы (ВКР). Традиционно, это работы исследовательского характера. Последние несколько лет появился интерес к разработке дипломов проектного типа. Педагогические проекты, осуществляемые студентами, имеют высокую практическую значимость, результаты в большей степени приближены к реальной профессиональной деятельности учителя. Студент в результате проектной деятельности становится самостоятельным, уверенным и ответственным профессионалом.

Чтобы процесс педагогического проектирования проходил успешно и эффективно, необходимо учитывать особенности подготовки студентов, будущих учителей начальных классов на базе Педагогического института Иркутского государственного университета. К ним относятся:

1. *График учебного процесса.* Педагогическое проектирование состоит из этапов теоретической подготовки и практической реализации идеи

проектирования, которые необходимо вписать в график учебного процесса студентов 5 курса. За это время студенты должны пройти 6 педагогических практик на базе образовательных учреждений. В результате было принято решение самый первый этап проблематизации начать проводить на первых двух практиках, организуемых в сентябре, до теоретического анализа объекта и предмета проектирования.

2. *Отсутствие в учебном плане дисциплины по педагогическому проектированию.* Педагогическое проектирование отдельно студентами не изучается, этот учебный материал может быть рассмотрен в рамках различных педагогических дисциплин на усмотрение ведущих их преподавателей. В то время как обучение исследовательской деятельности проходит на втором курсе, и студенты успешно готовятся по содержанию этой дисциплины к курсовому исследованию. Важно использовать накопленный обучающимися потенциал знаний и умений исследовательской деятельности для организации проектирования.

Этапы педагогического исследования, сформулированные так, чтобы их можно было применить для проектирования, кратко приведены на рис. 1, они составлены по материалам учебно-методического пособия [2].



Рис. 1. Схема этапов педагогического исследования

Этапы проектирования приведены на рис. 2 [3].



Рис. 2. Схема этапов педагогического проектирования

Выделим сходства и различия процессов проектирования и исследования в выше заявленном контексте, которые представлены в виде матрицы сравнения (табл.).

Таблица

Матрица сравнения процессов педагогического исследования и проектирования

Сходство

Педагогическая проблема, решаемая студентом и возникающая в результате выявления противоречий между текущей реальной ситуацией в учебном процессе в начальной школе с требованиями, описанными, как правило, в Федеральном государственном образовательном стандарте.
Теоретический анализ объекта исследования или проектирования.
Входная диагностика младших школьников в соответствии с решаемой проблемой.
Разработка занятий, уроко для реализации условий выдвинутой в ходе исследования гипотезы либо для апробации разработанного опытного образца продукта проектирования.
Презентация результатов исследования либо проектирования на защите ВКР.

Различия

Исследование	Проектирование
Неотчуждаемый продукт исследовательской деятельности студента, выраженный в получении личного для студента теоретического знания педагогического характера.	Отчуждаемый продукт проектной деятельности студента, имеющий конкретную форму, универсальный в применении другими учителями.

Окончание табл. 1

Объект исследования – педагогическое явление, процесс, где возникает проблема. Предмет исследования (заявляется в теме ВКР) – аспект объекта, отражающий существенные его признаки [2].	Объект проектирования – это среда или процесс, в контексте которых находится предмет. Предмет проектирования – это предполагаемый продукт, образ которого первоначально представлен в проекте. Это то, созданию чего посвящена проектная деятельность [1].
Гипотеза исследования содержит теоретические условия эффективного решения заявленной проблемы.	В идеи проектирования выдвигается предполагаемое практическое решение заявленной проблемы, которое представляет собой продукт проектирования; содержит описание ключевых особенностей продукта проектирования и условия его применения.
Цель исследования – подтвердить (или опровергнуть) гипотезу исследования.	Цель – спроектировать продукт (процесс проектирования включает в себя все выше заявленные этапы).
Анализ предмета исследования, методических особенностей рассматриваемого аспекта объекта исследования (средства формирования образовательных результатов, средства организации процесса и др.)	Анализ содержания учебников начальной школы, примеров существующих продуктов проектирования, программ внеурочной деятельности, дополнительного образования для выявления лучших практических решений для дальнейшей разработки продукта. Выбор вида методической продукции.
Обоснование условий выдвигаемой гипотезы.	Разработка опытного образца продукта проектирования, выделение критерия оценки его эффективности.
Вывод: теоретическое знание (неотчуждаемый продукт) состоятельно, если гипотеза подтвердилась по результатам педагогического эксперимента.	Вывод: формулировка методических рекомендаций по применению продукта в учебном процессе на основе результатов его апробации.

В ходе педагогического проектирования на первом этапе проблематизации важно увидеть:

– потенциал разработки, изобретения практического решения проблемы;

– является ли рассматриваемая проблема проектирования актуальной, значимой, научной и объективной;

– каковы характерные черты, особенности рассматриваемой проблемы с точки зрения проектирования.

Для решения этих вопросов студентам был предложен шаблон анкеты-интервью по анализу проблемы проектирования в образовательном учреждении, который они должны были наполнить содержанием в соответствии со своей темой. Вопросы анкеты:

1. Сталкивался ли педагог с проблемой (в общем, без применения к конкретному классу)?

2. Если – да, то

– как она проявляется? в чем заключаются признаки того, что проблема есть?

– как учитель к ней относится? насколько серьезной является данная проблема? может она незначительна или наоборот глобальна и одному учителю с ней не справиться?

– что нужно сделать, чтобы решить проблему?

3. Если – нет, то какая проблема в преподавании математики волнует учителя?

4. Выбрать форму организации учебной деятельности по решению проблемы:

– урочная деятельность,

– внеурочная,

– самостоятельная работа.

5. Какого методического сопровождения не хватает учителю для решения проблемы? Варианты:

– программа курса внеурочной деятельности с методическим сопровождением;

– сборник практических заданий с методическим сопровождением;

– система контрольных заданий, в том числе, с использованием информационных технологий (например, адаптивный тест);

– мультимедийные образовательные продукты (образовательный подкаст, мультимедийные обучающие презентации, образовательные квесты и др.);

– свой вариант.

6. Кому нужен продукт:

– учителю для подготовки к занятиям;

– учащимся (например, рабочая тетрадь);

– учителю и учащимся (продукт в двух вариациях).

7. Использует ли учитель интерактивную доску для решения данной проблемы?

8. Дает ли учитель детям задания самостоятельной работы на планшетах, компьютерах для решения данной проблемы?

9. В каком формате желателен продукт проектирования? Варианты:

– печатный,

– электронный локальный файл (например, pdf-файл),

– сетевой (с применением сети Интернет).

10. Дополнительные рекомендации.

В 2024 г. студентка 5-го курса очной формы обучения Лютина Ольга Алексеввна по теме ВКР «Условия применения интерактивных упражнений онлайн для развития пространственного воображения у младших школьников» на основе шаблона разработала следующий список вопросов:

1. Как Вы считаете, что такое пространственное воображение?

2. Как Вы думаете, для чего нужно учащимся пространственное воображение?

3. Как Вы относитесь к интерактивным упражнениям?

4. Будут ли интерактивные упражнения способствовать более эффективному развитию пространственного воображения?

5. Есть ли в Вашей методической копилке упражнения на развитие пространственного воображения?

6. Как часто Вам удается применять интерактивные упражнения?

7. Как дети относятся к интерактивным упражнениям?

8. Сталкивались ли Вы с проблемой развития пространственного воображения (не в конкретном классе, а в общем)? Если – нет, то какая проблема в преподавании математики Вас волнует, хотите ли ее решить?

9. Используете ли Вы интерактивные упражнения для решения проблемы развития пространственного воображения? Если – да, то

– какие упражнения используете? (их суть)

– создаете ли Вы интерактивные упражнения самостоятельно?

– с помощью каких онлайн-ресурсов?

В результате анкетирования студентка:

– подтвердила наличие проблемы развития пространственного воображения, в частности, и проблемы умственного развития, в целом;

– получила, с одной стороны, положительный отклик об использовании интерактивных упраженений онлайн, с другой, предупреждение, что не всегда возможно их использовать из-за разного уровня подготовки детей;

– обсудила как лучше разработать интерактивные упражнения и выбрала сервис Learningapps.

Общение с учителями школы позволило студентке более конкретно понять, как должен выглядеть продукт проектирования, из каких заданий лучше его составить. Она убедилась в значимости проблемы, в ее актуальности и объективности.

На защите ВКР члены аттестационной комиссии отметили практическую значимость результатов работы студентки, им понравился получившейся сборник интерактивных упражнений геометрического содержания.

Результаты *Титовой Ксении Евгеньевны*, также студентки 2024 г. выпуска очного отделения, получились довольно обширными, обстоятельными и подробными. Студентка смогла вставить в содержание ВКР весь собранный материал только в приложение. Тема ВКР Ксении: «Условия организации проблемных ситуаций при решении текстовых задач на уроках математики в начальной школе». Анкета была преобразована ею в интервью, которое было проведено с двумя педагогами. Благодаря диалогу с учителями, студентка выбрала форму методической продукции, как сборник конспектов фрагментов уроков и разработала содержание этих фрагментов.

В ходе разговоря учителя отмечают «снижение мотивации к изучению математики», разную скорость восприятия учебного материала, предпочитают бумажный вариант методической продукции для детей (карточки). Интерактивную доску педагоги используют редко, потому что дети путаются в том, что от них требуется сделать.

Дополнительно учителя дали студентке ценные рекомендации:

– используйте различные методы проблемного обучения, не будьте одержимы только проблемными ситуациями;

– читайте больше материала про проблемное обучение и всё что с ним связано;

– учитывайте индивидуальные темпы усвоения учебного материала школьниками;

– заранее планируйте объем и содержание учебного материала, предназначенного для изучения урока, заранее продумывайте, как именно будете создавать проблемную ситуацию;

– применяйте различные занимательные задачи;

– наблюдайте за учениками, сложно ли им усвоение материала урока через проблему.

– включайте в урок что-то новое и интересное;

– к выдвигаемой проблеме предъявляйте несколько требований, ведь если одно из них не сделано, то проблемная ситуация не получится;

– соблюдайте последовательность этапов во время реализации проблемного обучения.

Также они поделились примерами самых удачных проблемных ситуаций:

– подвожу детей к противоречию и предлагаю им самостоятельно найти способ решения;

– слушаем различные точки зрения на один и тот же вопрос;

– прошу детей сравнивать, обобщать, делать выводы из ситуации и т. д.;

– ставим с учениками конкретные вопросы, эвристические вопросы;

– совместными усилиями ставим проблемные задачи.

Ответы учителей красноярской школы заставили задуматься о проблематизации педагогики в целом. Изучая собранные сведения, у меня возник вопрос, насколько универсальным является разрабатываемый студенткой продукт. Ведь, готовясь к уроку, учитель, скорее всего, заново составляет проблемную ситуацию, например, исходя из особенностей класса, интересов детей, событий которые происходят в их жизни, достижений на других уроках, не только математики. Студентке, однако, удалось выбрать для своих проблемных ситуацию универсальную тематику – любовь к родному краю и организацию путешествий по нему.

В заключение хотелось бы отметить, что процесс педагогического проектирования часто более длительный и трудозатратный, чем процесс исследования. Однако студенты на этапе презентации результатов своего труда гордятся тем, что у них получилось, и они уверены в том, что смогут использовать свой продукт в дальнейшей профессиональной уже деятельности.

Библиографический список

1. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям "Педагогика и психология", "Социальная педагогика", "Педагогика" / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М. : Академия, 2008. 284 с.
2. Петрова М. А. Организация исследовательской деятельности будущего учителя начальных классов : учеб.-метод. пособие для студентов вузов. Иркутск : Тип. «Иркут», 2016. 121 с.
3. Францева А. С. Опыт проектирования выпускных квалификационных работ бакалавров, будущих учителей начальных классов // ВуProject 2023 : сб. цифр. материалов VI Междунар. неоконф. «Баркемп ВуProject 2023». Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2023. С. 191–199.

УДК 378

Т. Ю. Хамзина

Учитель начальных классов, Средняя общеобразовательная школа № 43 г. Иркутска, г. Иркутск, nevidimova-tatyana@mail.ru

T. Y. Khamzina

Primary school teacher, Secondary School N 43 of Irkutsk, Irkutsk, nevidimova-tatyana@mail.ru

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К УЧЕНИЮ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Интерес к учению является важным фактором, определяющим его успешность. В то же время у современных школьников отмечается слабое проявление интереса, что влияет на многие стороны не только учебной деятельности, но и общего развития. Игровые технологии являются средством, которое помогает в развитии интереса к учению.

Ключевые слова: интерес к учению; младший школьный возраст; игровые технологии.

DEVELOPING INTEREST IN LEARNING THROUGH THE USE OF GAMING TECHNOLOGIES

Interest in learning is an important factor determining its success. At the same time, modern schoolchildren have a weak manifestation of interest, which affects many aspects of educational activities, as well as their general development. Gaming technologies are a means that helps in developing interest in learning.

Keywords: interest in learning; primary school age; gaming technologies.

Одной из актуальных проблем начального общего образования в современных условиях является проблема формирования интереса к учению у обучающихся. Учение является одной из сторон целостного процесса обучения и относится именно к деятельности обучаемого, познания, освоения способов познавательной деятельности. Многие современные школьники отличаются тем, что у них интерес к учению является ослабленным и формируется достаточно трудно, зачастую не формируется совсем и отношение к учебе имеет в большей степени формальный характер. Причины этого явления могут быть самыми разнообразными от незрелости мотивационной сферы обучающихся, в результате чего ими не осознается личностная значимость учебной деятельности, до особенностей построения учебного процесса, при которых не возникает и не развивается интерес к самой деятельности учения, которая воспринимается в большей степени как скучная или сложная.

Поступая в школу, дети ещё не имеют сформированных навыков учения и деятельность учения они осваивают только в процессе обучения. Именно поэтому важно на самых первых этапах деятельности сформировать интерес к тому, чтобы учение для обучающихся воспринималось как источник собственного развития, познания окружающего мира, нахождения ответов на возникающие вопросы [4].

Одним из факторов, который осложняет формирование интереса к учению у современных школьников, является недостаточное развитие волевой сферы, а процесс учения требует включения волевой регуляции, приложения волевых усилий, поскольку изучаемый материал имеет постепенно нарастающую сложность, что, в свою очередь, обусловливает необходимость преодоления возникающих затруднений для того, чтобы сбалансировать недостаточно сформированные волевые качества обучающихся и побудить преодолевать возникающие трудности в процессе учения.

Важно включить дополнительное условие, которое будет выступать как связующее звено. Этим условием является деятельность, которая будет интересна обучающимся за счет своей формы, содержания, а также используемых методов и приемов работы. Е. В. Башлий считает, что такой деятельностью является, прежде всего, игровая деятельность, в связи с чем, в начальной школе использование игровых технологий занимает одно из первых мест в ряду педагогических технологий в целом. Игровые технологии – это термин, который отображает разные виды игр, с помощью которых организуется образовательный процесс, и достигаются поставленные учителем задачи [4].

Использование игровых технологий является уже традиционным и исследовано достаточно хорошо. Вместе с тем, как показывает практика, применение игровых технологий в развитии интереса к учению имеет свои характерные отличия. В. Б. Бондаревский отмечает, что игровой замысел, который присутствует в разных видах игр выступает дополнительным стимулом для преодоления возникающих в процессе деятельности затруднений и, с одной стороны способствует развитию волевой сферы и укреплению произвольной регуляции обучающихся, с другой стороны помогает в овладении способами познавательной деятельности и формируют необходимые умения и навыки у обучающихся [2].

Одним из видов игровой технологии, в котором наиболее полно реализуются дидактические задачи, является дидактическая игра. Игровая форма моделирует сами учебные ситуации, поскольку в них используется материал разных учебных предметов, который позволяет не только закреплять полученные знания, но и, кроме того, что и организовывать процесс развития обучающихся разных умений и навыков через усложнение в игре поставленной задачи. В игру можно включить дополнительную мотивацию. Такой мотивацией может выступать соревновательный момент, когда обучающиеся выполняют задание игры по командам и желание достичь победы быстрее других участников также способствует активизации школьников и повышает их интерес к самому процессу учения.

Н. М. Толкова считает, что дидактические игры, как и другие виды игр, входящие в состав игровой технологии, можно удобно интегрировать в структуру самого урока и это в свою очередь позволяет сам урок сделать для обучающихся более интересным, занимательным и также влияет на развитие

интереса к учению. Опираясь на практический опыт, использовать игровые технологии для развития интереса к учению, мы рекомендуем следующим образом. Общий алгоритм действий такой. Игровые технологии для урока необходимо отбирать таким образом, чтобы они помогали решать поставленные дидактические задачи, но при этом посредством своей формы и содержания создавали эмоциональную атмосферу, помогали обучающимся применять уже имеющиеся у них знания и умения, а также осваивали новые [3].

Игровая оболочка помогает выполнять задания обучающимся в более увлекательной форме, что укрепляет потребность в выполнении таких заданий. Ощущение успешности в результате реализации поставленных задач укрепляет интерес. Включая в урок игровые технологии, мы обязательно на этапе рефлексии устанавливаем связь между способами деятельности, которые обучающиеся осваивают в рамках урока и способами деятельности, которые были представлены в конкретной игре. Это необходимо для того, чтобы обучающиеся увидели, что они успешно приобретают новые знания и умения, и процесс учения от этого у них протекает более успешно.

Эффективно применять игровые технологии на этапе закрепления знаний и умений у обучающихся, что в свою очередь также укрепляет интерес к учению. Для этого важно подбирать игры и упражнения, которые будут содержать некоторые усложнения по сравнению со знакомым и привычным материалом. В этом случае повышается уровень сложности задания, но интерес к его выполнению стимулируется за счет других факторов: занимательности, формы организации обучающихся в игре, которые могут выполнять игровые действия в микрогруппах, группах, а также посредством включения соревновательного мотива.

Приведем примеры подобных игр:

«Составь круговые примеры»

В игре обучающимся необходимо составить примеры с ответом, равным первому компоненту следующего примера: $7 - 5 = 2$, $2 + 6 = 8$, $8 + 2 = 10$ и т. д.

«Назови соседей числа»

Учитель бросает мяч, и ученик должен от названного учителем числа сначала отнять единицу, а потом прибавить полученную разность. Усложнением может являться игра с двумя мячами, когда надо выполнять разные действия в зависимости от цвета мяча: получив большой мяч, обучающийся прибавляет к названному числу 9, получив маленький – отнимает 3.

«Гном»

По содержанию игры гному нужно помочь найти дорогу к дому, подсказкой являются числа. Каждое число нужно заменить суммой разрядных слагаемых и в таблице найти букву, составить слово и прочитать (рис.).

	4	5	7
80	В	Ё	П
50	Д	Р	М
20	О	О	Е

Рис. Демонстрационный материал к игре «Гном»

Таким образом, использование игровых технологий может содействовать развитию интереса к учению в младшем школьном возрасте, поскольку игровые технологии помогают укрепить умения и навыки обучающихся, помочь им осознать результаты собственной деятельности.

Библиографический список

1. Башлий Е. В. Игровые методы как одна из форм активных методов обучения // Дополнительное образование. 2014. № 4. С. 42–47.
2. Бондаревский В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. М. : Просвещение, 2015. 145 с.
3. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1990. 192 с.
4. Толкова Н. М., Патрушева З. В., Енова И. В. Игровые технологии как средство формирования учебно-познавательного интереса младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-tehnologiy-kak-sredstvo-formirovaniya-uchebno-poznavatelnogo-interesa-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 15.09.2024).



НАПРАВЛЕНИЕ

«ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКУ»: ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ, АСПИРАНТОВ, МАГИСТРАНТОВ

УДК 376.4

А. И. Агеева

магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, ageeva-1901@mail.ru

A. I. Ageeva

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, ageeva-1901@mail.ru

ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОТСТАВАНИЕМ В ПСИХОРЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

Представлены результаты исследования сформированности предпосылок коммуникативной компетентности у детей с ТНР и ЗПР в начале школьного обучения. Использовались методы наблюдения (включенное наблюдение), экспериментально-психологический метод (экспериментальная методика, предложенная Е. Л. Инденбаум «Мои Эмоции»), метод экспертной оценки, модифицированный вариант социометрии «Выбор в действии». Выявлено, что в начале школьного обучения выделяется четыре уровня сформированности предпосылок коммуникативной компетентности: достаточный, условно-достаточный, недостаточный и низкий. В структуре предпосылок коммуникативной компетентности в 1–2-х классах выделяется три компонента: когнитивный, вербальный и эмоционально-поведенческий. Социометрический статус в первом классе связан с состоянием предпосылок коммуникативной компетентности, интеллектуальными показателями и степенью эмоциональной устойчивости. В методике «Мои эмоции» в начале школьного обучения дети с отставанием в психоречевом развитии преимущественно делают индивидуально-значимые выборы. С возрастом наблюдается определенное повышение адаптивности выборов эмоций (рост коммуникативной толерантности).

Ключевые слова: коммуникация; коммуникативная компетентность; предпосылки коммуникативной компетентности; младшие школьники с отставанием в психоречевом развитии.

THE BASICS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS

The article presents the results of studying the formation of prerequisites for communicative competence in children with delay of mental development and speech impairment at the beginning of school education. The study used observation methods (included observation), experimental psychological method (the experimental technique "My Emotions" by E. L. Indenbaum), method of expert assessment, and modified version of sociometry "Choice in Action". It was revealed that at the beginning of school education, four levels of formation of prerequisites for communicative competence are distinguished: sufficient, conditionally sufficient, insufficient and low. In the structure of the prerequisites for communicative competence in grades 1 and 2, three components are distinguished: cognitive, verbal and emotional-behavioral. Sociometric status in the first grade is associated with the state of prerequisites for communicative competence, intellectual indicators and the degree of emotional stability. In the "My Emotions" method, at the beginning of school education, children with a delay in mental and speech development predominantly make individually significant choices. With age, there is a certain increase in the adaptability of emotional choices (an increase in communicative tolerance).

Keywords: communication; communicative competence; prerequisites of communicative competence; primary school students with delay of mental and speech development.

Введение. Недостаточная теоретическая проработанность и эмпирическая изученность проблемы формирования основ коммуникативной компетентности приступивших к школьному обучению детей с отставанием в психоречевом развитии (сюда можно относить как детей с ТНР, так и с ЗПР,

т. е. не имеющих ни физических ограничений, ни умственной отсталости, ни расстройств аутистического спектра) определяют актуальность нашего исследования.

В области специальной психологии коммуникации младших школьников с ТНР и ЗПР посвящены буквально единичные работы (Е. Е. Дмитриева и др.).

Такое положение дел представляется неправильным, поскольку важной задачей коррекционной работы в отношении этой, относительно легко корригируемой, группы детей должно являться внимание к становлению сферы жизненной компетентности, представляемой в личностных результатах образования (т. е. психосоциальному развитию детей), где задачи коммуникации специально обозначены. Однако на практике приоритет часто принадлежит решению задач обучения, а не психокоррекции.

Большой проблемой является формирование не только основ коммуникативной компетентности, но и коммуникативной толерантности, проявляющейся в адекватном и социально-нормативном эмоциональном реагировании на различные типичные ситуации взаимодействия, что составляет эмоционально-поведенческий компонент в структуре основ (предпосылок) эффективной коммуникации. Мы в своем исследовании апробировали экспериментальную методику, предложенную Е. Л. Инденбаум.

Целью нашего исследования было охарактеризовать состояние компонентов коммуникативной компетентности у обучающихся 1–2 классов специальной коррекционной школы, реализующей программы 5.2.

Обзор литературы. Коммуникативная компетентность является одним из важнейших навыков, которые необходимы в современном обществе, для построения продуктивного социального взаимодействия и является ключевым фактором успешной социальной адаптации [14].

Е. Л. Инденбаум определяет коммуникативную компетентность как умение решать коммуникативные задачи с пользой для себя [6]. Коммуникативная компетентность – это не статичное понятие, и она развивается на протяжении всей жизни. Степень развития коммуникативной компетентности отличается у разных людей в зависимости от их возраста, образования, опыта общения и других факторов [2].

В младшем школьном возрасте продолжается становление предпосылок коммуникативной компетентности – они включают в себя развитие речи, понимание межличностных отношений, умение вести диалог, правильно использовать языковые средства и т. д.

Структура коммуникативной компетентности сложна и многокомпонентна, авторами выделяется только взрослая ее структура, что мы считаем неправильным, ведь многие составляющие формируются далеко за пределами младшего школьного возраста [7].

Поэтому мы говорим именно о структуре основ коммуникативной компетентности, которая включает в себя когнитивный (понимание ситуа-

ций коммуникации, эмоций и т. п.), вербальный (умение пользоваться словесными коммуникативными средствами, в частности, формулами речевого этикета), эмоционально-поведенческий (умение управлять своими эмоциями и поведением, демонстрировать просоциальные качества и не проявлять агрессии.) компоненты [5; 6; 7].

У младших школьников с отставанием в психоречевом развитии недостаточно предпосылок для повышения коммуникативной компетентности. Это обусловлено недостатками речевого развития, дезадаптивными личностными чертами (конфликтность, агрессивность, замкнутость) и нарушениями эмоционально-волевой сферы (эмоциональная лабильность, неустойчивость) [1; 3–6; 8–10; 12].

Проблемы межличностных отношений в классах с детьми, имеющими отставание в психоречевом развитии, общеизвестны. Однако в своих выводах авторы преимущественно базируются на результатах наблюдений за детьми и экспертных оценках. Специальных методик, направленных на изучение отношения детей к различным коммуникативным ситуациям, практически нет.

Методы и организация исследования. Исследование на базе ГОКУ СКШ № 11 г. Иркутска проводилось в два этапа: в 2022/2023 и в 2023/2024 учебных годах, в исследовании в первом этапе было задействовано: 13 учеников первого класса, на втором этапе целевую группу составили 18 первоклассников, повторно была изучена коммуникативная толерантность по методике «Мои эмоции» у 13 второклассников.

В ходе включенного наблюдения оценивалось взаимодействие со взрослым – готовность идти на контакт, выполнять предложенные задания, отвечать на поставленные вопросы, соблюдение социальной дистанции. Следующей важной предпосылкой коммуникативной компетентности является соблюдение норм речевого этикета. Конфликтная компетентность – поведение детей в ходе возникновения противоречий. Экспертной оценке от педагога-психолога класса подлежали конфликты между детьми. Эмоциональное состояние детей оценивалось также на основании данных, полученных от педагога-психолога и учителя (воспитателя).

Социометрический статус ребенка определялся с помощью выборов детей. Каждому ребенку раздавались звезды, и предлагалось раздать их тем ребятам, с которыми они хотели бы дружить и общаться.

Для оценки предпосылок коммуникативной компетентности (коммуникативной толерантности) использовалась экспериментальная методика «Мои эмоции», построенная по аналогии с методикой Амен, Дорки, Теммпл. Предъявлялось 8 коммуникативных ситуаций и ребенок должен был выбрать одно из 5 лиц – расстроенное, улыбающееся, нейтральное, гневное, обиженное. Выбор лица фиксировался.

Так же было проведено включенное наблюдение за перечисленными коммуникативными ситуациями. Фиксировались действия детей в реально-

сти. При обработке была использована балльная оценка методики «Мои эмоции».

Все полученные данные обрабатывались статистически в программе Statistica 12.0.

Результаты исследования. В первую очередь мы установили у обследованных младших школьников общий уровень сформированности предпосылок коммуникативной компетентности, для того, чтобы затем сопоставить его с социометрическим статусом и успешностью выполнения методики «Мои эмоции». Полученное распределение иллюстрирует рисунок.

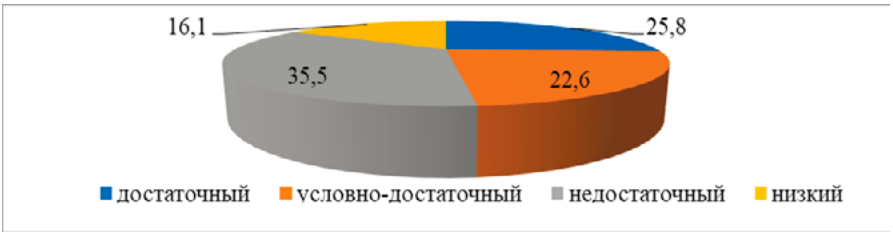


Рис. Распределение обучающихся по качественным уровням предпосылок коммуникативной компетентности, %

В группу с достаточным уровнем сформированности коммуникативной компетентности вошло 25,8 % учеников первого и второго класса. В группу с условно-достаточным уровнем вошло 22,6 % младших школьников, которые демонстрируют условно-адекватное взаимодействие со взрослым и иногда демонстрируют реакции агрессивного поведения.

В группу с недостаточным уровнем сформированности предпосылок коммуникативной компетентности вошло 35,5 % первоклассников и второклассников, они характеризуются эмоциональной лабильностью, неадекватными эмоциональными реакциями, выраженной агрессивностью в поведении, некоторые из детей конфликты, психометрический интеллект варьируется от нормы интеллектуального развития, до существенной задержки психического развития.

В группу с низким уровнем вошло 16,12 % детей, для них характерны эмоциональная неустойчивость, преобладание неадекватных эмоциональных реакций над адекватными, выраженная агрессивность в поведении.

При распределении по уровням сформированности предпосылок коммуникативной компетентности было выявлено, что 44,44 % первоклассников и 61,66 % второклассников имеют низкий или недостаточный уровень коммуникативной успешности. Из этого мы делаем вывод о том, что распределение по уровням коммуникативной успешности зависит не от года обучения, а от психологических характеристик детей, обучающихся в конкретных классах.

Для того чтобы оценить вклад выделенных ранее компонентов (когнитивного, вербального, эмоционально-поведенческого) и конкретных, составляющих их показателей, в общий уровень коммуникативной компетентности, мы провели дисперсионный однофакторный анализ ANOVA, результаты которого приведены в табл. 1.

Таблица 1

Ранжирование структуры предпосылок коммуникативной компетентности

	Статистические показатели (F)	Достоверность (p)
Взаимодействие со взрослым	55,697	0,000
Отсутствие агрессии	17,739	0,000
Уровень интеллекта	13,658	0,000
Речевой этикет	7,312	0,000
Эмоциональная устойчивость	7,262	0,001
Речевое развитие	5,128	0,005
Эмоциональная отзывчивость	2,158	Не достоверно

Из представленных данных следует, что качество взаимодействия со взрослыми (педагогами) имеет наибольшие показатели по F-статистике, что делает его наиболее важным в системе предпосылок коммуникативной компетентности. Полученный результат закономерен, поскольку в младшем школьном возрасте педагог рассматривается как носитель социальной нормы. Мы видим, что дети с речевыми нарушениями не составляют исключения.

Далее также достаточно закономерно оказалось отсутствие признаков агрессивного поведения. Естественно, что неумение сдерживать свои агрессивные импульсы служит признаком коммуникативно некомпетентного человека, и уже в младшем школьном возрасте это имеет значение.

Значение уровня речевого развития в нашем исследовании оказалось меньшим. Мы полагаем, что это обусловлено тем, что речевые нарушения имеются у всех без исключения детей.

Эмоциональная отзывчивость имеет наименьший статистический показатель (2,158), и не входит в рамки достоверности. Видимо это объясняется недостаточной эмпатийностью большинства детей, получившими по этому показателю низкие баллы. Таким образом, мы оценили вклад выделенных оценочных параметров в структуру коммуникативной компетентности.

Далее мы выявили, что социометрический статус ребенка в начале школьного обучения (1 класс) зависит от состояния предпосылок компонентов коммуникативной компетентности. Анализ показал связь плотностью ниже среднего ($r = 0,41$ при $p < 0,05$) между социометрическим статусом и уровнем сформированности предпосылок коммуникативной компетентности, а также с эмоциональной устойчивостью ($r = 0,46$ при $p < 0,05$). Несколько более тесная связь ($r = 0,53$ при $p < 0,05$) имеется у социометрического статуса с ОИП. Связи между коммуникативной толерантностью (методика) и социометрическим статусом не выявлено.

Перейдем теперь к обсуждению результатов проведенной экспериментальной методики. В табл. 2 представлены результаты ранжирования адаптивных выборов эмоций, характеризующих коммуникативную толерантность детей.

Таблица 2

Ранговые значения коммуникативных ситуаций в методике «Мои эмоции» у первоклассников (вся выборка)

Ситуация	Средний балл первоклассники	Рейтинг адаптивности первоклассники
Одноклассник плачет или просто расстроен	-0,26	4
Нужно помочь однокласснику	1,77	1
Просят поделиться своими учебными принадлежностями	0,97	2
Одноклассник мешает тебе на уроке	-0,39	6
Несколько детей собрались вместе и о чем-то говорят, а тебя не берут, говорят, «отойди»	-0,32	5
Тебя обозвали или сказали что-то неприятное	-0,84	7
Ты общаешься с приятелем, а подходит еще кто-то и начинает мешать	-1,10	8
Ты что-то предложил, а тебя не послушали	0,19	3

Первом в рейтинге адптивности у первоклассников выступает ситуация с просьбой о помощи, в которой 100 % детей реагирует адекватно. Это положительный момент, но будем учитывать, что результат получен экспериментально. Далее идет ситуация, в которой важными показателями являются альтруизм и бескорыстие, которые у данной категории детей не столь представлены, так как некоторые дети реагируют на просьбы огорчением, обидой или даже агрессией.

Предпоследней в рейтинге является ситуация, унижающая достоинство ребенка, она вызывает у детей гнев и агрессию (56,25 %), в ряде случаев – обида и расстройство (28,13 %). Последняя ситуация – «помехи в общении с друзьями», первоклассниками воспринимается достаточно агрессивно, так как им не нравится нарушение их личного пространства.

Исходя из вышесказанного, наиболее конфликтогенными ситуациями являются: ситуации 6 и 7, в которых нарушаются личные границы ребенка, в меньшей степени ситуации 1, 4 и 5, в которых нужно проявлять терпимость, отзывчивость, сострадание, понимание. Соответственно, эти ситуации должны включаться в коррекционную работу.

В конце мы сопоставили результаты обследования одних и тех же детей в первом и втором классах, представленные в табл. 3.

С возрастом количество адекватных выборов увеличивается, что свидетельствует об улучшении психосоциального развития детей – от первого ко второму классу имеется тенденция к увеличению коммуникативной толерантности, все меньше ситуаций в сравнении с первым классом являются конфликтогенными, в первом классе – 5 ситуаций, во втором 2.

Таблица 3

Динамика показателей коммуникативной толерантности от 1 ко 2 классу

Ситуация	Средний балл 1 класс	Рейтинг 1 класс	Средний балл 2 класс	Рейтинг 2 класс	Динамика
Одноклассник плачет или просто расстроен	-0,28	5	0,23	5	Полож.
Нужно помочь однокласснику	1,75	1	1,84	1	Незн.
Просят поделиться своими учебными принадлежностями	1	2	1,77	2	Полож.
Одноклассник мешает тебе на уроке,	-0,31	6	0	6	Полож.
Несколько детей собрались вместе и о чем-то говорят, а тебя не берут, говорят, «отойди»	-0,25	4	-0,15	7	Незн.
Тебя обозвали или сказали что-то неприятное	-0,88	7	-0,85	8	Нет
Ты общаешься с приятелем, а подходит еще кто-то и начинает мешать	-1,09	8	1,15	3	Полож.
Ты что-то предложил, а тебя не послушали	0,19	3	0,77	4	Полож.

Поскольку более половины детей обнаружили недостаточный и низкий уровни предпосылок коммуникативной компетентности, необходимы систематическая работа всех участников сопровождения.

Заключение. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что в младшем школьном возрасте коммуникация со сверстниками приобретает большее значение. У детей с отставанием в психоречевом развитии исследователи констатировали разнообразные и многочисленные недостатки в сфере коммуникации, но количество специальных исследований ограничено. Выделяемая для взрослых структура коммуникативной компетентности в этом возрасте неприемлема, как и сам термин. Целесообразней говорить об основах (предпосылках) коммуникативной компетентности

В начале школьного обучения выделяется четыре уровня сформированности предпосылок коммуникативной компетентности: достаточный, условно-достаточный, недостаточный и низкий. В структуре предпосылок коммуникативной компетентности выделяется три компонента: когнитивный, вербальный и эмоционально-поведенческий, каждый из них имеет свою подструктуру, в которой наиболее важным параметром является качество взаимодействия со взрослыми.

Социометрический статус в первом классе связан с состоянием предпосылок коммуникативной компетентности, интеллектуальными показателями и степенью эмоциональной устойчивости.

В методике «Мои эмоции» в начале школьного обучения дети с отставанием в психоречевом развитии преимущественно делают индивидуально-значимые выборы. С возрастом наблюдается определенное повышение адаптивности выборов эмоций (рост коммуникативной толерантности). Коммуникативные ситуации, представляемые в методике, целесообразно

использовать как основу коррекционной работы, включая дифференцированные задания на формирование каждого компонента.

Библиографический список

1. Вильшанская А. Д., Пономарева Л. М. Психокоррекционная программа педагога-психолога для обучающихся начальных классов с задержкой психического развития // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика : сб. науч. тр. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Е. Л. Инденбаум. Иркутск : Иркут. гос. ун-т, 2020. С. 91–100.
2. Гришанова И. А. Коммуникативная успешность младших школьников (Теоретический и практический аспекты) : монография. М. : Ин-т компьютер. исслед., 2006. 136 с.
3. Дмитриева Е. Е. Особенности формирования коммуникативной деятельности у шестилетних детей с задержкой психического развития : монография. Н. Новгород : НГПУ, 1993. 73 с.
4. Игнатьева С. А., Канунникова Е. О., Парахина Е. С. Оценка состояния коммуникативно-речевой деятельности детей с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 2. С. 29–32.
5. Инденбаум Е. Л. Психология дизонтогенеза и основы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / Е. Л. Инденбаум, А. А. Гостар. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2020. 304 с.
6. Инденбаум Е. Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития : монография. Иркутск : ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2012. 180 с.
7. Кашницкий В. И. Диагностика базового уровня коммуникативной компетентности личности // Психология и практика. Кострома, 2002. Вып. 2. С. 79–84.
8. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. М. : ПЕРСЭ, 2002. 192 с.
9. Лалаева Р И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников : практ. пособие. М. : Феникс, 2004. 224 с.
10. Левина Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом // Хрестоматия по логопедии : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М. : Владос, 2014. Т. 2. С. 375–386.
11. Леонтьев А. А. Психология общения : учеб. пособие. 3-е изд. М. : Смысл, 2005. 365 с.
12. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития : практ. пособие. Ярославль : Акад. развития, 2008. 128 с.

УДК 574.24

З. В. Берденникова

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, zoyaberd89@gmail.com

Н. В. Макаркина

Доцент кафедры естественнонаучных дисциплин, кандидат биологических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, petrych_m_n@mail.ru

Z. V. Berdennikova

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, zoyaberd89@gmail.com

N. V. Makarkina

Associate Professor of the Department of Natural Sciences, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, petrych_m_n@mail.ru

ОЦЕНКА ГАРМОНИЧНОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ 11–13 ЛЕТ С ПОМОЩЬЮ РАСЧЁТНЫХ ИНДЕКСОВ

Согласно Уставу ВОЗ, здоровье определяется как состояние полного физического, психического и социального благополучия. Влияние на здоровье детей и подростков оказывает множество факторов: уровень жизни (50 %), состояние окружающей среды (20–25 %), генетические факторы (20 %) и здоровье (10 %). Физическое развитие детей является важным показателем здоровья. Для оценки физического развития применяются антропометрические измерения с использованием точных приборов. Индекс Кетле II (ИК) вычисляется как вес в кг, деленный на квадрат роста в м². Нормы ИК различаются для детей в зависимости от возраста и пола, например: для детей 6–8 лет – 16, для 9–10 лет – 17, для мальчиков 13–16 лет – 20, для девочек 15–17 лет – 21. Правильная оценка антропометрических данных может выявить отклонения, способствующие формированию здорового образа жизни. Массо-ростовой индекс Рорера рассчитывается по формуле МТ (кг)/ДТ³ (м³). Значения от 10,7 до 13,7 кг/м³ указывают на гармоничное физическое развитие, менее 10,7 кг/м³ – низкое, более 13,7 кг/м³ – высокое развитие. Индекс Вервека вычисляется как ДТ (см)/(2МТ (кг) + ОГК (см)). Значения выше 1,35 указывают на долихоморфию, от 1,35 до 1,25 – умеренную долихоморфию, 1,25 – 0,85 – гармоничное развитие, 0,85 – 0,75 – умеренную брахиморфию, ниже 0,75 – выраженную брахиморфию. Индекс Пинье находят как ДТ (см) – (МТ (кг) + ОГК (см)). Значения меньше 10 – высокое развитие, 11–15 – выше среднего, 16–20 – среднего, 21–25 – ниже среднего, 26–30 – низкого. Индекс Пирке указывает на соотношение длины ног и туловища. Индекс Бругша (ОГК (см) × 100/ДТ (см)) и индекс Эрисмана (ОКГ (см) – ДТ (см) / 2) определяют пропорциональность грудной клетки. Исследование проводилось среди 101 ученика 6–7 классов.

Ключевые слова: физическое развитие; расчетные индексы; здоровье; антропометрические измерения.

ASSESSMENT OF HARMONIOUS PHYSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AT THE AGE OF 11–13 YEARS USING CALCULATION INDICES

According to the WHO Constitution, health is defined as a state of complete physical, mental and social well-being. The health of children and adolescents is influenced by many factors: standard of living (50 %), environmental conditions (20–25 %), genetic factors (20 %) and health (10 %). The physical development of children is an important indicator of health. Anthropometric measurements using precision instruments are applied to assess physical development. The Quetelet Index II (QI) is calculated as weight in kg divided by the square of height in m². IC norms differ for children depending on age and gender, for example: for children of 6–8 years old – 16, for 9–10 years old – 17, for boys of 13–16 years old – 20, for girls of 15–17 years old – 21. Correct assessment of anthropometric data can identify deviations that contribute to the formation of a healthy lifestyle. Rohrer's weight-height index is calculated using the formula MT (kg)/DT³ (m³). Values from 10.7 to 13.7 kg/m³ indicate harmonious physical development, less than 10.7 kg/m³ shows

low level of development, more than 13.7 kg/m³ indicates high level of development. The Verveck index is calculated as DT (cm)/(2MT (kg) + OGK (cm)). Values above 1. 35 indicate dolichomorphia, from 1.35 to 1.25 indicate moderate dolichomorphy, 1.25 – 0.85 indicate harmonious development, 0.85 – 0.75 show moderate brachymorphia, below 0.75 show pronounced brachymorphy . The Pinier index is found as DT (cm) – (MT (kg) + OGK (cm)). Values less than 10 indicate high development, 11–15 show level of development above average, 16–20 are average, 21–25 are below average, 26–30 indicate low level of development. The Pirquet index indicates the ratio of the length of the legs and torso. The Brugsch index (OGK (cm) × 100/DT (cm)) and the Erisman index (OGK (cm) – DT (cm) / 2) determine the proportionality of the chest. The study was conducted among 101 students in grades 6–7.

Keywords: physical development; calculation indices; health; anthropometric measurements.

Согласно Устава Всемирной организации здравоохранения, здоровье – это «состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» (из статьи в Уставе ВОЗ, 1949). Определение состояния здоровья с позиций ВОЗ основано на идеальном случае, что в действительности невозможно. Всегда можно найти объективные причины, по которым в одной или нескольких сферах могут возникнуть проблемы. В ВОЗ считают, что факторы, которые влияют на здоровье человека и общества в целом, имеют следующее соотношение: 50 % – это уровень жизни; 20–25 % – состояние окружающей среды; 20 % – генетические факторы; а 10 % – состояние здоровья [3]. При проведении профилактических медицинских осмотров, которые направлены на выявление состояния здоровья детей и подростков, проводится оценка физического развития. Подростки в большинстве своем первыми реагируют на изменения экономической ситуации в стране, тем самым способствуя экономическому благополучию населения страны. Одним из важнейших обобщающих параметров здоровья и индикаторов социального благополучия является состояние физического развития детей [5, с. 39].

Влияние на здоровье детей и подростков оказывают не только реформы, но и климат, географическое положение, особенности проживания (регион, город, село), возрастная и половая специфика, методы воспитания, уровень образования [1, с. 135].

Физическое совершенствование по-прежнему является важным показателем здоровья и возрастных норм совершенствования, поэтому практическое применение полученных знаний в области оценки физического развития будет способствовать формированию здорового поколения.

Для того чтобы определить уровень физического развития детей и подростков, используют различные индексы и стандарты (Кетле, Брокмана, Эрисмана, Пинье, жизненный индекс и др.).

Существует непрерывный процесс развития, в котором последовательно проходят следующие этапы: становление человеком, переход к зрелому возрасту, старение. Существует две взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны одного и того же процесса, это процесс роста и развития. Показатели роста являются количественными изменениями, которые приводят к увеличению размеров клеток, массы органов и тканей организма. При разви-

тии происходят качественные изменения, происходит дифференциация тканей и органов, а также их функциональное совершенствование. Процесс роста и развития протекает неравномерно.

Развитие организма происходит в соответствии с биологическими законами и отражает общие закономерности роста и развития. В соответствии с биологическими законами, физическое развитие зависит от большого количества факторов и отражает не только наследственную предрасположенность, но и влияние на организм всех факторов окружающей среды [6, с. 58]

Особенности физического развития детей программируются на генетическом уровне, в результате чего они имеют сходство с родителями. Функция наследственной программы передается из поколения в поколение, при этом у одних она не изменяется, а у других совершенствуется. Необходимо понимать, что на физическое развитие оказывает влияние множество факторов: это и условия проживания, и особенности национального уклада, и экологическая обстановка, и состояние питания, и наличие или отсутствие болезней [2, с. 50]

Проведение антропометрических измерений осуществляется с помощью тщательно подобранных и отрегулированных измерительных приборов: весов, ростомера. При проведении измерений, лучше всего производить их в первой половине дня, натощак, или же через 2–3 часа после того, как человек поел. При этом он должен быть одет в лёгкую трикотажную одежду. Если измерения проводятся во второй половине дня, то лучше всего принять горизонтальное положение на 10–15 минут [4, с. 7–13]

Для того чтобы провести объективную оценку, необходимо соблюдать требования к правилам измерения. Исследование антропометрических показателей – это важный шаг для изучения соответствия физического развития человека возрастным стандартам.

Некоторые отклонения могут быть факторами риска или признаками некоторых заболеваний. Умение верно оценить полученные результаты измерений может способствовать формированию установки на здоровый образ жизни.

Методы измерения наиболее часто исследуемых антропометрических величин представлены ниже.

В последние годы широко применяется метод нахождения индекса Кетле II (весоростового показателя) – ИК.

Для определения весоростового показателя, необходимо вес разделить на квадрат роста.

ИК II = МТ (кг) / ДТ^2 (м^2)

Должная величина индекса Кетле составляет:

- для детей 6–8 лет обоего пола – 16;
- для детей 9–10 лет обоего пола – 17;
- для детей 11 лет обоего пола – 18;
- для детей 12 лет обоего пола – 19;

• для детей 13–16 лет (мальчики) – 20;
• для детей 17 лет (мальчики) – 21;
• для детей 13–14 лет (девочки) – 20;
• для детей 15–17 лет (девочки) – 21.

Массо-ростовой индекс Ропера вычисляют по формуле МТ (кг)/ДТ^3 (м^3). При значении индекса от 10,7 до 13,7 кг/м^3 диагностируют гармоничное, нормальное или среднее физическое развитие, менее 10,7 кг/м^3 физическое развитие оценивают, как низкое, а при значении индекса более 13,7 кг/м^3 диагностируют высокое физическое развитие. Данный способ позволяет повысить точность оценки физического развития людей.

Индекс Вервека позволяет определить конституционный тип телосложения и высчитывается по формуле: ДТ (см)/(2МТ(кг)+ОГК (см)). Величина индекса, превышающая 1,35 единиц, указывает на преобладание продольных размеров тела над поперечными – высоком росте (долихоморфии). Значения индекса, лежащие в интервале 1,35–1,25 ед. соответствуют умеренной долихоморфии; от 1,25–0,85 ед. отражают гармоничное развитие ребенка. Величины 0,85–0,75 ед. констатирует умеренное отставание в росте (умеренной брахиморфии), а значения, лежащие ниже 0,75 ед. – о выраженной брахиморфии (низкорослости), т. е. преобладании поперечных размеров над продольными.

Индекс Пинье характеризует тип телосложения человека. У детей он высчитывается как разница между значением длины тела (см) и суммой показателей массы тела (кг) и окружности грудной клетки (см): ДТ (см) – (МТ (кг) + ОГК (см)). Значения индекса меньше 10 является показателем высокого физического развития и свидетельствует о крепком телосложении, 11–15 выше среднего, 16– 20 среднего, 21–25 ниже среднего, 26–30 низкого.

Величина индекса Пирке позволяет судить о соотношении длины ног и туловища: менее 87 % – малая длина ног (низкое расположение центра тяжести); 87–92 % – пропорциональное соотношение между длинной ног и туловищем; более 92 % – относительно большая длина ног. Вычисляется по формуле: ДТ (см) – [ОГК (на вдохе) + МТ (кг)].

Индекс Бругша (индекс телосложения) вычисляется по формуле: окружность грудной клетки (см) умножается на 100 и делится на рост стоя (см) – ОГК (в покое) (см) × 100/ДТ (см). Величина индекса выражается в процентах. В норме, с 7 лет и старше, составляет 55–50 %. Снижение показателей говорит об узкогрудости, повышение – о широкогрудости.

Индекс Эрисмана определяет пропорциональность развития грудной клетки. Находится по формуле: ОКГ (см) – ДТ (см) / 2. У детей от 8 до 15 лет размер индекса составляет от +1 до +5 см. Снижение показателей говорит об узкогрудости, повышение – о широкогрудости.

Для оценки гармоничного развития была взята группа из 101 ученика 6, 7-х классов МОУ ИРМО «Усть-Кудинская СОШ», 56 мальчиков и 45 девочек.

В результате проведенных исследований было выявлено (табл. 1–7).

Таблица 1

Индекс Кетле II

Мальчики:

	Недостаточный вес	Нормальный вес	Избыточная масса тела
Кол-во	17	21	18
%	16,8	20,8	17,8

Девочки:

	Недостаточный вес	Нормальный вес	Избыточная масса тела
Кол-во	9	9	27
%	8,9	8,9	26,8

Таблица 2

Индекс Рорера

Мальчики:

	Низкое физ. развитие	Гармоничное/среднее физ. развитие	Высокое физ. развитие
Кол-во	9	37	10
%	8,9	36,6	9,9

Девочки:

	Низкое физ. развитие	Гармоничное/среднее физ. развитие	Высокое физ. развитие
Кол-во	6	20	19
%	5,9	19,8	18,9

Таблица 3

Индекс Пирке

Мальчики:

	Малая длина ног	Пропорциональнон физ. развитие	Относительно большая длина ног.
Кол-во	39	12	5
%	38,7	11,8	4,9

Девочки:

	Малая длина ног	Пропорциональнон физ. развитие	Относительно большая длина ног.
Кол-во	25	19	1
%	24,8	18,9	0,9

Таблица 4

Индекс Пинье

Мальчики:

	Крепкое телосложение	Нормальное телосложение	Среднее телосложение	Слабое телосложение	Очень слабое телосложение
Кол-во	3	6	3	1	43
%	2,9	5,9	2,9	0,9	43

Девочки:

	Крепкое телосложение	Нормальное телосложение	Среднее телосложение	Слабое телосложение	Очень слабое телосложение
Кол-во	1	8	7	9	20
%	0,9	7,9	6,9	8,9	19,8

Таблица 5

Индекс Бургша

Мальчики:

	Узкогрудость	Норма	Широкогрудость
Кол-во	35	19	2
%	34,7	18,9	1,9

Девочки:

	Узкогрудость	Норма	Широкогрудость
Кол-во	16	28	1
%	15,8	27,8	0,9

Таблица 6

Индекс Эрисмана

Мальчики:

	Узкая грудь	Средняя грудь	Широкая грудь
Кол-во	39	11	6
%	38,6	10,9	5,9

Девочки:

	Узкая грудь	Средняя грудь	Широкая грудь
Кол-во	19	16	10
%	18,9	15,8	9,9

Таблица 7

Индекс Вервека

Мальчики:

	Высокий рост (долихоморфия)	Умеренная долихоморфия	Гармоничное развитие (мезоморфия)	Отставание в росте (умеренная брахиморфия)	Низкорослость (выраженная брахиморфия)
Кол-во	0	0	44	9	3
%	0	0	43,7	8,9	2,9

Девочки:

	Высокий рост (долихоморфия)	Умеренная долихоморфия	Гармоничное развитие (мезоморфия)	Отставание в росте (умеренная брахиморфия)	Низкорослость (выраженная брахиморфия)
Кол-во	0	0	28	16	1
%	0	0	27,8	15,8	0,9

Полученные во время измерений данные свидетельствуют о низком уровне физического развития школьников. На основе исследования нами разработаны следующие рекомендации для учащихся для сохранения здоровья:

1. Необходимо следить за состоянием здоровья, регулярно проходить медицинские осмотры.
2. Вести здоровый, активный образ жизни.
3. Соблюдать режим дня и питания.

Библиографический список

1. Апчел В. Я., Макарова Л. П., Никитина Е. А. Основы возрастной анатомии и физиологии : учеб. пособие. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 208 с.

2. Гелашвили О. А., Хисамов Р. Р., Шальнева И. Р. Физическое развитие детей и подростков // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. С. 50–51. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id = 35166863 (дата обращения: 20.11.2023).
3. Документационный центр ВОЗ : сайт. 2010: URL: http://www.who.int/nutrition/media_page/ backgrounders_1_rus.pdf (дата обращения: 21.11.2023).
4. Осипова Е. В., Кирилова И. А., Макаркина Н. В. Руководство к практическим занятиям по возрастной анатомии, физиологии и гигиене : учеб.-метод. пособие. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2020. 64 с.
5. Руденко Н. Н., Мельникова И. Ю. Актуальность оценки физического развития детей // Практическая медицина. 2009. № 7 (39). С. 31. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-otsenki-fizicheskogo-razvitiya-detey/viewer (дата обращения: 25.11.2023).
6. Русинова И. И., Василенко Ф. И. Влияние уровня двигательной активности на показатели физического развития учащихся 12–15 лет // Вестник ЮУрГУ. 2009. № 7. С. 106. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-urovnya-dvigatelnoy-aktivnosti-na-pokazateli fizicheskogo-razvitiya-uchaschihsya-12–15-let/viewer (дата обращения: 25.11.2023)

УДК 351.858

Г. М. Голубчиков

преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Восточно-Сибирский филиал Российского государственного университета правосудия, г. Иркутск, atletsport@mail.ru

G. M. Golubchikov

Lecturer at the Department of Humanities and Socioeconomic Disciplines East Siberian Branch of the Russian State University of Justice, Irkutsk, atletsport@mail.ru

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА САМОРЕГУЛЯЦИИ

Представлен анализ подходов к изучению саморегуляции человека в аспекте использования этого феномена в образовательном процессе. Освещаются разные взгляды на компоненты и уровни саморегуляции, особенности использования данного понятия различными авторами.

Ключевые слова: саморегуляция; уровни саморегуляции; воля; поведение.

ANALYSIS OF APPROACHES TO STUDYING THE PHENOMENON OF SELF-REGULATION

The paper presents an analysis of approaches to the study of human self-regulation in terms of using this phenomenon in the educational process. Different views on the components and levels of self-regulation are highlighted, as well as the peculiarities of the use of this concept by various authors.

Keywords: self-regulation; levels of self-regulation; will; behavior.

В современной науке саморегуляция выступает как «интегративный психический процесс, обеспечивающий самоорганизацию психической активности человека как субъекта действий, поведения, жизнедеятельности, а также целостность его индивидуальности» [7, с. 37].

Определяющим психическим средством построения и осуществления регуляции выступает совокупность более-менее частных задач, формулировка обобщающих и обоснованных выводов, связанных друг с другом и позволяющих достичь желаемой цели. Структурно-функциональный анализ и содержательно-психологический анализ саморегуляции, как осознанного процесса управления своими состояниями, отношениями и активностью отражают базовые, неотделимые компоненты одного и того же процесса, не обладающие в реальности регуляторной самодостаточностью.

В свое время Б. В. Зейгарник выделяла уровни саморегуляции – операционально-технический или «психический» (сознательная организация направленности деятельности) и мотивационный или «личностный» (уровень включает волевую регуляцию и саморегуляцию на основе перестройки смысловой сферы, включая формирование новых смыслов и трансформацию имеющихся). Волевая саморегуляция используется обычно в ситуации кризиса, когда достижение жизненно важных целей и осуществление рутинных задач становится невозможным по ряду причин [4].

Об уровнях саморегуляции пишет и Е. А. Черкевич, выделяя: «физиологический (обеспечение настройки организма на активную предстоящую деятельность); психофизиологический (изменения физиологических функций организма, самочувствия, активности психических процессов); психологический (регуляция психических состояний, осознание ее мотивов и роли в жизнедеятельности); социально-психологический (регулирование психических состояний личности на основе социальных норм, ценностей, нравов, обычаев), которые тесно связаны между собой и представляют единую целостную систему саморегуляции» [9]. При этом развитие саморегуляции у подростков происходит на основе таких «психологических механизмов, как рефлексивный, мотивационный и волевой, которые выступают во взаимосвязи и способствуют снижению уровня выраженности отрицательных психических состояний и повышению уровня проявления положительных психических состояний подростка» [9, с. 5].

Теоретический анализ существующих исследований показывает, что уровни сформированности саморегуляции можно обозначить также как репродуктивный, продуктивный и творческий [2; 8].

В целом на сегодняшний день, обобщая различные исследования, можно выделить разные уровни (само)регуляции.

1. «Уровень психо(физио)логической саморегуляции, способствующий поддержанию оптимальной психической активности, необходимой для успешного выполнения деятельности [1] и/или операционально-технический уровень регуляции отвечает за текущую организацию и коррекцию действий и состояний субъекта образовательной активности» [4; 6].

2. Ценностно-смысловая регуляция, осуществляющаяся за счет разного рода психологических защитных механизмов (прошлого опыта переживания и осознания происходящего вне и внутри человека). Ценностно-смысловая саморегуляция осуществляется «в ходе «смыслового связывания» (формирования нового смысла в ходе сознательной работы связывания некоторого изначально нейтрального содержания с мотивационно-смысловой сферой человека) и рефлексии» (осознание смысла собственной жизни и деятельности, перестройки имеющихся смыслов). Таким образом, ценностно-смысловая регуляция пересекается с рефлексивной.

3. «Личностный, мотивационно-волевой уровень саморегуляции, позволяющий осознавать и управлять мотивационно-потребностной сферой» [4], включающий а) процессы «волевого поведения, направленного на гармонизацию мотивационной сферы и устранение мотивационных конфликтов и противоречий на основе сознательной перестройки и порождения новых смыслов, б) процессы переживания / совладания, используются, когда осуществление жизненно важных для личности целей и мотивов в силу объективных причин невозможно», осуществляется как деятельность по смыслопорождению, актуализирующаяся в критических ситуациях» [7]. В этом

последнем значении мотивационно-волевая и ценностно-смысловая регуляция пересекаются друг с другом.

4. Рефлексивный уровень. Как отдельный этап или составляющая (компонент) рефлексия является обязательным феноменом саморегуляции. Однако в некоторых ситуациях недостаточно волевого усилия или усилий по трансформации отдельных смыслов происходящего в образовательном процессе. Необходим развернутый анализ причинно-следственных и иных сторон процессов и результатов взаимодействия субъектов образования, в том числе метакогнитивное осмысление происходящего, исследование применяемых стратегий понимания себя и мира, решения учебных задач, построения образовательных отношений и т. д.

Также важно отметить педагогические исследования по формированию волевой и рефлексивной регуляции как элемента саморегуляции и самостоятельности ученика, основанные на осознанном включении в деятельность, с постоянным обращением к ее структуре и содержанию [3; 5]. Таким образом, саморегуляция помогает человеку при выполнении той или иной деятельности распознавать и оценивать ситуацию, себя и других людей, истинные причины и последствия событий, строить, выбирать и осуществлять различные варианты выхода из проблемных ситуаций, восстанавливать или наращивать свои ресурсы, переключаться, изменяя направление, форму и смыслы активности. Саморегуляция связана с раскрытием и реализацией резервных возможностей человека, развитием его потенциала как личности, партнера, ученика и т. д.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. М. : Наука, 1982. С. 92–98.
2. Ахметова Э. Ш. Портфолио как средство развития универсальных учебных действий младших школьников в МБОУ«СОШ № 4» г. Симферополя // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53–1. С. 14–20.
3. Голубчикова М., Коробченко А. Когда и как учить самостоятельности // Ученые записки. Вестник академии. 2018. Т. 10, № 2. С. 163–170.
4. Зейгарник Б. В., Холмогорова А. Б., Мазур Е. С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10, № 2. С. 122–132.
5. Коломиец О. М., Голубчикова М. Г. Концептуальные положения развития учебной самостоятельности студентов в образовательном процессе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1(74). С. 306–308.
6. Конопкин О. А. Психология саморегуляции произвольной активности человека // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 6–12.
7. Психология саморегуляции. Эволюция подходов и вызовы времени / под ред. Ю. П. Зинченко, В. И. Моросановой. СПб. : Речь, 2020. 472 с.
8. Сюсюкина И. Е. Инновационная оценочная деятельность как фактор формирования системы универсальных учебных действий младших школьников // Начальная школа до и после. 2010. № 1. С. 81–85.
9. Черкевич Е. А. Формирование саморегуляции психических состояний подростков : дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2007. 187 с.

УДК 371

Н. В. Калинина

Доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, kalinina.nina299@yandex.ru

А. Б. Бутакова

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, kalinina.nina299@yandex.ru

N. V. Kalinina

Associate Professor at the Department of Pedagogy, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, kalinina. nina299@yandex.ru

A. B. Butakova

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, kalinina.nina299@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена анализу педагогических условий, способствующих формированию финансовой грамотности у старших подростков в среде образовательного учреждения. Обоснована важность и актуальность формирования финансовой грамотности, рост востребованности в повышении ее уровня, что подкрепляется статистическими данными. Представлена трактовка финансовой грамотности, основными аспектами которой стали: осведомленность человека, способность принимать обоснованные решения. Первое важное педагогическое условие – это формирование базовых и предметных умений в сфере финансовой грамотности. Второе педагогическое условие – ориентация на интеллектуальную инициативу старших подростков при вовлечении в проектную деятельность по формированию образовательных продуктов. Третье условие – введение в образовательный процесс задач, основу которых составят события финансово-экономического характера.

Ключевые слова: педагогические условия; финансовая грамотность; образовательный процесс; подростки; проектная деятельность.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF FINANCIAL LITERACY OF LATE ADOLESCENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article is devoted to the analysis of pedagogical conditions that contribute to the formation of financial literacy of late adolescents in the environment of an educational institution. The authors substantiate the importance and relevance of developing financial literacy, the growing demand for raising its level, which is supported by statistical data. An interpretation of financial literacy is presented, the main aspects of which are awareness and the ability to make informed decisions. The first important pedagogical condition is the formation of basic and subject skills in the field of financial literacy. The second pedagogical condition is the focus on the intellectual initiative of late teenagers when involving them in project activities to form educational products. The third condition is the introduction of tasks into the educational process based on financial and economic events.

Keywords: pedagogical conditions; financial literacy; educational process; teenagers; project activities.

Актуальность формирования финансовой грамотности у старших школьников обусловлена современными реалиями. Старшие подростки 15–17 лет все чаще используют электронные деньги для осуществления финансовых операций. Согласно исследованиям аналитического центра НАФИ, 70 % школьников высказывают желание повысить уровень финансовой грамотности, что является подтверждением важности ее формирования как личностного качества в современном образовательном процессе [1; 4]. Финансовая грамотность трактуется как осведомленность личности в ключевых финансовых аспектах и способность применять имеющиеся знания для принятия обоснованных решений, которые способствуют экономической стабильности и благополучию [2].

Результативность формирования финансовой грамотности у старших подростков в значительной мере зависит от создания педагогических условий в образовательном процессе. Нами выделены следующие педагогические условия:

– формирование базовых знаний и предметных умений по финансовой грамотности как в учебной, так и внеучебной деятельности;

– ориентация на интеллектуальную инициативу старших подростков при включении в проектную деятельность по созданию образовательных продуктов;

– введение в образовательный процесс задач, ядром которых выступают события финансово-экономического контекста.

Реализация первого педагогического условия предполагает не только классическое обучение по учебным пособиям «Основы финансовой грамотности», но и организацию гостевых лекций финансовых экспертов или представителей банков, которые смогут презентовать старшим подросткам свои опыт и знания. Спецификой организации внеучебной деятельности являются интерактивные формы взаимодействия с подростками – финансовые викторины, дебаты, конкурсы на лучший бизнес-план или инвестиционный проект. Для ознакомления с различными финансовыми примерами на практике, можно воспользоваться кейс-методом, который позволяет проработать реальные ситуации, в которых отсутствует полная или противоречивая информация, а также документы. В результате этого будет возможно сформировать финансовую грамотность не только как необходимый компонент функциональной грамотности, но и как самостоятельный навык [3; 5]. Мы предлагаем использование деловой игры «Финансовый консультант». Деловая игра разработана с целью достижения образовательных результатов в трех аспектах – знание основных финансовых понятий (знаниево-информационный), мотивационно-ценностный и поведенческо-деятельностный.

При проработке когнитивного аспекта обучающиеся осмысливают через проигрывание той или иной роли в игре такие понятия как бюджет, инвестиции, кредитование, страхование и пр. На мотивационно-ценностном

этапе работы обучающиеся демонстрируют готовность к принятию финансово грамотных решений. Здесь происходит формирование понимания важности финансовой грамотности в современном мире, развитие критического мышления и ответственного отношения к денежным ресурсам. Обращение к поведенческо-деятельностному этапу требует практическое применение полученных знаний через имитацию в игре реальных жизненных ситуаций, развитие у обучающихся навыков планирования бюджета, ведения личных финансов, защиты от финансовых рисков.

При реализации второго педагогического условия, предполагающего обращение старших подростков к проектной деятельности по созданию образовательных продуктов, мы акцентируем внимание на ориентации на интеллектуальную инициативу обучающихся. Большими возможностями в этой связи обладает подготовка и представление авторского Альманаха по финансово-экономической тематике. Альманах представляет собой сборник, посвященный рассмотрению, например, таких фундаментальных вопросов как «Банки», «Фондовый рынок», «Налоги», «Страхование», «Собственный бизнес», «Финансовое мошенничество», «Пенсионные накопления». Примерными рубриками и элементами альманаха может быть: тема выпуска (обозначение проблемы), например, «Как использовать фондовый рынок для роста доходов»; «Почему нужно платить налоги» и пр. ; «Обращение редакторов». Это открывающая альманах редакционная статья, где в рамках эссе обозначены основные позиции, мнения и суждения авторов-редакторов, связанные с проблематикой альманаха; «Диалог с экспертом» (ответы специалиста на вопросы по освящаемой проблеме); «Обзор печатных изданий», предполагает систематизацию и анализ научных, документальных изданий, фильмов и др., посвященных рассматриваемой в альманахе проблеме; «Литературная страница» (сказка, рассказ, пьеса…); раздел «Проблема в схемах», смысловая нагрузка которого будет заключаться в схематизации основного содержания, представленного в Альманахе; раздел самопрезентации авторов. Большие возможности для проявления интеллектуальной инициативы обучающихся представляет собой включение в альманах авторских рубрик – кроссворд, чайнворд, вопросы викторины и др., при этом название рубрики предварительно продумывается.

Говоря о введении в образовательный процесс задач, ядром которых выступают события финансово-экономического контекста, подчеркнем – составление системы задач и организация содержания таким образом, чтобы каждая последующая ступень была необходима для того, чтобы усвоить следующую, позволяет обучающемуся использовать весь материал в новой комбинации и с новыми связями. Именно в этих условиях необходимо глубокое осмысление необходимых знаний. Усвоенные ранее знания, при включении их в контекст новых знаний, совершенствуются и становятся более полными, обогащаются.

В нашем исследовании будут рассмотрены обобщенные и нестандартные задачи. Обобщенные задачи не нуждаются в решении как таковом. Нестандартные задачи требуют особого подхода к решению. При решении подобных задач, процесс должен охватывать раскрытие сущности данного явления и рассмотрение условий, при которых оно могло возникнуть, а также причин, которые привели к тому, что данное явление существует. Данная презентация содержит в себе следующие предписания: рефлексия обучающегося относительно «области», «рамок» решения; выделение проблемной ситуации из общего ряда понятий и выбор типа объяснения (структурное, генетическое или причинно-следственное) для данной ситуации.

Таким образом, мы рассматриваем финансовую грамотность как актуальное качество личности в современной реальности, и относим к важным педагогическим условиям: повышение уровня базовых знаний и предметных умений по финансовой грамотности в учебной и внеучебной деятельности; проявление ментальной инициативы в проектной деятельности; обращение в образовательной деятельности учеников к задачам финансово-экономического контекста.

Библиографический список

1. Бальжанова А. Г. Финансовый ликбез: три железных аргумента в пользу финансовой грамотности // Молодой ученый. 2020. № 52 (342). С. 305–307.
2. Бутакова А. Б., Калинина Н. В. Теоретические аспекты формирования финансовой грамотности у подростков // Трансформация образования как социокультурный потенциал развития общества : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 28–29 февр. 2024 г. Омск : Изд-во ОмГА, 2024. Ч. 1. С. 25–28.
3. Горяев А. П. Финансовая грамота: спецпроект Российской экономической школы по личным финансам. М. : Юнайтед Пресс, 2012. 121 с.
4. Индекс финансовой грамотности россиян. URL: https://nafi.ru/analytics/indeks-finansovoy-gramotnosti-rossiyan-2024/(дата обращения: 11.09.2024).
5. Сундеева Л. А., Щеняева Е. Ю. Кейс-метод как средство формирования финансовой грамотности школьников // Высшая школа: научные исследования : материалы Межвуз. междунар. конгр. Москва, 22 дек. 2022 г. М. : Инфинити, 2022. С. 42–45.

УДК 371.134:378.147

К. А. Каторова

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, ogeo@pi.isu.ru

K. A. Katorova

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, ogeo@pi.isu.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Рассматриваются теоретические и методологические основы декоративно-прикладного творчества в условиях дошкольного образования, особенности включения данного вида творчества в образовательный процесс, а также влияние творческой деятельности на общее развитие ребенка-дошкольника.

Ключевые слова: декоративно-прикладное творчество; дети дошкольного возраста; творческая деятельность; дошкольное образовательное учреждение.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDYING DECORATIVE AND APPLIED ART OF STUDENTS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article examines the theoretical and methodological foundations of decorative and applied art in the conditions of preschool education, the specifics of introducing this type of creativity in the educational process, as well as the impact of creative activity on the overall development of a preschool child.

Keywords: decorative and applied art; preschool children; creative activity; preschool educational institution.

В век высоких информационных технологий и скоростей изменения происходят во всех сферах жизни российского общества, в образовании, в частности. Современная система образования на всех ее уровнях ориентирована на раскрытие творческой составляющей личности подрастающего поколения через активное познание социума в различных видах деятельности.

С первой ступени обучения ребенка, а именно с дошкольного возраста, в процессе целенаправленно организованной образовательной, духовно-созерцательной, художественно-творческой деятельности устанавливается его диалогическое взаимодействие с миром декоративно-прикладного творчества, которое является одним из эффективных средств воспитания детей.

Как отмечают известные отечественные специалисты в области художественной педагогики (А. П. Усова, Е. А. Флёрина, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина и др.) по своей конкретной предметности, практическому применению, многообразию, яркости и нарядности образов декоративно-прикладное творчество близко и доступно, вызывает у них познавательную активность, сенсорную пытливость, эстетические переживания и чувства.

Декоративно-прикладное творчество (от лат. *deco* – украшаю) – широкий раздел искусства, охватывающий различные отрасли художественно-творческой деятельности, направленной на создание различных изделий, предметов, имеющих, как утилитарный (практический), так и художественный функционал.

Теоретический подход к изучению декоративно-прикладного творчества в дошкольном образовании опирается на концепции таких известных психологов, как Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов, Д. Б. Эльконин и др.

Концепция культурно-исторического развития Л. С. Выготского [1] рассматривает развитие творческой деятельности в контексте социальной среды и культурного наследия человечества. Также ученый уделял особое внимание вопросу развития детской игры и выделял два ее вида: сюжетно-ролевую и продуктивную. В сюжетно-ролевой игре ребенок «примеряет» на себя роли взрослых, осваивает общепринятые нормы и правила поведения. Продуктивная игра включает в себя такую деятельность, которая направлена на создание ребенком новых объектов и предметов, что соответствует самой сути декоративно-прикладного творчества.

В теории поэтапного формирования умственных действий, разработанной П. Я. Гальпериным [2], отмечается, что навыки и умения человека формируются в процессе выполнения конкретных действий и операций, т. е. активной деятельности в создании творческой работы по воплощению художественного образа.

А. Н. Леонтьев [3] изучал игру как ведущую деятельность ребенка-дошкольника, в которой ребенок знакомится с нормами и ценностями, принятыми в обществе. Ученый также обращал внимание на взаимосвязь игры и творчества, как наиболее интересных и доступных для ребенка видов деятельности. В свою очередь декоративное творчество может быть включено в игровой процесс и наоборот, так как оно связано с освоением социокультурных традиций и художественных техник.

Б. М. Теплов [4] выдвинул идею о наличии у людей специальных способностей к творчеству, которые важно развивать с самого раннего возраста, с дошкольного детства. Это подтверждает важность включения декоративно-прикладного творчества в программу дошкольного образования.

Концепция Д. Б. Эльконина [5] рассматривает взаимодействие игры и творчества, как один из важных факторов развития социальных качеств и навыков, активности, детского воображения и креативности, необходимых в процессе выполнения творческой деятельности.

Обучение детей декоративно-прикладному творчеству в дошкольных образовательных учреждениях (далее – ДОУ) важно выстраивать на основе принципов активного вовлечения дошкольников в процесс создания различных объектов, стимулирования, «подкрепления» их воображения и креативности через наблюдения за явлениями природы, чтение художественной ли-

тературы и фольклора, знакомство с изобразительными и музыкальными произведениями, кинематографом, детской мультипликацией, т. е. осуществлять интегративный подход к организации художественно-практической деятельности детей, а также учитывать индивидуальные особенности, интересы и склонности каждого ребенка.

В ДОУ педагогами используются следующие формы работы по приобщению детей к декоративно-прикладному творчеству (область: «Художественно-эстетическое» развитие):

— Игры-эксперименты – позволяют детям самостоятельно исследовать свойства различных творческих материалов и находить оригинальные способы их использования.

— Развивающие занятия (непрерывная образовательная деятельность – НОД) – направлены на поэтапное обучение детей основам декоративно-прикладных техник, начиная от простых форм и заканчивая сложными, продуманными композициями.

— Проектная деятельность – предполагает выполнение детьми, индивидуально и/или совместно со взрослыми (воспитатели, родители) серии заданий, связанных общей темой или идеей. Например, проект «Поздравляем мам и пап», «Украсим группу к празднику» и т. д.

— Мастер-классы – организованные встречи с профессиональными мастерами, где дошкольники получают возможность познакомиться с разными видами декоративно-прикладного творчества и попробовать себя в роли художника.

— Прогулки на природе с обсуждением, экскурсии в музей, дом детского творчества и т. д.

— Использование элементов арт-терапии и театральной педагогики.

В процессе приобщения детей к декоративно-прикладному творчеству у них проявляется любознательность, самостоятельность в инициировании интересной для них деятельности, происходит развитие наблюдательности, внимания, волевых качеств, формирование устойчивого познавательного интереса, эстетического вкуса, стремление к общению с окружающими людьми и взаимодействию с природным и социальным миром, художественное восприятие ценностей культуры, расширяется кругозор и формируется мировоззрение.

Для изучения влияния декоративно-прикладного творчества на развитие личности ребенка в дошкольной образовательной среде принято использовать различные методы, среди которых можно выделить следующие:

1. Наблюдение – позволяет отмечать особенности поведения детей в процессе занятий декоративно-прикладным творчеством и анализировать их реакцию на различные задания и упражнения.

2. Анализ продуктов детского творчества – изучение работ детей позволяет определить уровень их развития и прогресс в освоении различных декоративных техник.

3. Интервью – помогает узнать субъективные мнения, эмоции и впечатления детей, педагогов и родителей о занятиях декоративно-прикладным творчеством.

4. Психолого-педагогическая диагностика – применяется специалистами для уточнения уровня когнитивного и эмоционального развития детей дошкольного возраста в процессе их участия в декоративно-прикладном творчестве.

Применение вышеперечисленных методов позволяет получить полную картину, комплексное представление о позитивном влиянии декоративно-прикладного творчества на общее развитие ребенка в период дошкольного детства.

Таким образом, исследование теоретических и методологических аспектов декоративно-прикладного творчества показывает значимость данного вида искусства в развитии детей дошкольного возраста. Основные теоретические положения, включая концепции культурно-исторического развития, поэтапного формирования умственных действий, ведущую роль деятельности в развитии личности и концепций игры, помогли сформировать целостное понимание декоративно-прикладного творчества и раскрыть его потенциал в воспитании и развитии дошкольников, необходимости систематически организованного обучения детей в среде дошкольного образовательного учреждения. Чем более разнообразны и вариативны условия, в которых проводится работа с детьми по изобразительной деятельности, тем успешнее будет развиваться творческая личность ребенка-дошкольника.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М. : Просвещение, 1991. 96 с.
2. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М. : КДУ, 2015. 336 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл, 2004. 97 с.
4. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного восприятия. М. : Педагогика, 2007. 167 с.
5. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Академия, 2007. 384 с.

УДК 574.24

Д. А. Клыш

Магистрант, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, iam_dk@mail.ru

И. А. Кирилова

Доцент кафедры естественнонаучных дисциплин, кандидат биологических наук, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, kirilova-i@mail.ru

D. A. Klysh

Master's student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, iam_dk@mail.ru

I. A. Kirilova

Associate Professor of the Department of Natural Sciences, Candidate of Biological Sciences, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, kirilova-i@mail.ru

ВЛИЯНИЕ АТМОСФЕРНОГО ДАВЛЕНИЯ НА СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТУЮ СИСТЕМУ СТУДЕНТОВ

Анализируется влияние атмосферного давления на сердечно-сосудистую систему студентов первого курса Педагогического института. Исследование влияния метеорологических условий и геомагнитной активности на организм человека все больше набирает свою популярность и является одной из наиболее актуальных современных направлений науки. Погодные аномалии выступают в качестве одной из главных причин для большого количества неблагоприятных последствий для жизни и здоровья людей, согласно данным Всемирной организации здравоохранения. Результаты исследования показали, что при увеличении атмосферного давления достоверно значимо повышается систолическое артериальное давление у студентов. Кроме того, понижение атмосферного давления провоцирует у обследованных учащение частоты сердечных сокращений.

Ключевые слова: сердечно-сосудистая система; артериальное давление; частота сердечных сокращений; атмосферное давление; студенты.

THE EFFECT OF ATMOSPHERIC PRESSURE ON STUDENTS' CARDIOVASCULAR SYSTEM

The article analyzes the effect of atmospheric pressure on the cardiovascular system of first-year students of the Pedagogical Institute. The study of the influence of meteorological conditions and geomagnetic activity on the human body is increasingly gaining popularity and is one of the most relevant modern areas of science. Weather anomalies are one of the main reasons for a large number of adverse effects on human life and health, according to the World Health Organization (WHO). The results of the study showed that with an increase in atmospheric pressure, students' systolic blood pressure increases significantly. In addition, a decrease in atmospheric pressure provokes an increase in heart rate of the examined patients.

Keywords: cardiovascular system; blood pressure; heart rate; atmospheric pressure; students.

Атмосферное давление оказывает влияние на самочувствие человека и его здоровье в целом. На уровне моря оказывается давление в пределах 1,033 кг/см^2, иначе говоря, на человека со средним ростом давит примерно 1 т воздуха. Однако он этого не ощущает, так как давление внутри организма оказывает противодействие внешнему давлению воздуха. Чаще люди не замечают изменений в давлении воздуха, однако резкие его перемены очень ощутимы организмом человека [1].

Если атмосферное давление резко увеличивается, то происходит различие между давлением воздуха и давлением внутри организма. При увеличении атмосферного давления человек ощущает головную боль, иногда боли в области сердца и других органов, артериальное давление при этом меняется.

Резкое понижение атмосферного давления может привести к затруднению дыхания и изменению показателей сердечно-сосудистой системы (ССС). Особенно остро ощущают изменения в атмосферном давлении люди, страдающие неврозом, гипертонией, сосудистыми заболеваниями мозга, ишемической болезнью сердца, заболеваниями лёгких и др. Соответственно, атмосферное давление оказывает большое влияние на работу всего организма человека [4].

Сердечно-сосудистая система одна из первых включается в процесс адаптации к изменяющимся внешним условиям, оказывая воздействие на организм человека. Проявляются негативные влияния, особенно в моменты резких изменений погоды.

В Иркутске преобладает высокое атмосферное давление. Это связано с тем, что территория района находится в зоне действия Азиатского антициклона. Давление воздуха понижается в летнее время, когда солнечные лучи прогревают земную поверхность и воздух. С понижением температур воздуха осенью давление снова повышается [2]. Нормой атмосферного давления для Иркутска можно считать 723 мм рт. ст.

В связи с этим **целью исследования** являлось изучение влияния атмосферного давления на сердечно-сосудистую систему студентов, как одного из факторов, оказывающих экзогенное воздействие.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 99 студентов первого курса Педагогического института Иркутского государственного университета. В динамике проведено шесть измерений с периодичностью в две недели с 17 марта 2023 г. по 9 июня 2023 г.

Испытуемые были проинформированы о цели исследования и дали согласие на участие в нем.

Измерение артериального давления (АД) и частоты сердечных сокращений (ЧСС) проводили в начале учебного занятия с помощью автоматического тонометра фирмы OMRON. Критерии установления границ нормального артериального давления и частоты сердечных сокращений базировались на рекомендациях учебного пособия [3].

Для оценки работы эффективности анализа функционального состояния сердечно-сосудистой системы осуществляли контроль за динамикой изменений артериального давления крови, частоты сердечных сокращений, и показателей, рассчитываемых на основе этих данных.

Регистрация атмосферного давления производилась перед началом измерений на сайте gismeteo.ru.

Статистический анализ проводили с помощью известных статистических методов и прикладных программ Microsoft Excel и Statistica 10.0 Stat-

Soft Inc., США. Оценку различий количественных показателей в изучаемых группах проводили параметрическими (вычисление М-взвешенной средней арифметической, среднеквадратичного отклонения (σ), достоверности различий средних величин по t-критерию Стьюдента). Различия сравниваемых показателей считали значимыми при $p \leq 0,05$.

Результаты исследования. Полученные результаты исследования представлены в таблице, где выделены три группы, в зависимости от атмосферного давления. Первую группу составили средние показатели ССС студентов в дни с пониженными значениями атмосферного давления (718,720,721 мм рт. ст.), вторую группу – в дни с нормальными значениями атмосферного давления (723, 724 мм рт. ст.) и третью группу – с высоким (729 мм рт. ст.).

Таблица

Влияние атмосферного давления на сердечно-сосудистую систему студентов (M±σ)

Показатели ССС	Атмосферное давление воздуха (мм рт. ст.)			P_{st}
	718, 720, 721	723, 724	729	
	1	2	3	
САД (мм рт. ст)	110,26±0,93	115,17±1,20	115,17±1,67	$P_{1–2} = 0,001$ $P_{1–3} = 0,008$
ДАД (мм рт. ст)	71,65±3,59	70,93±0,66	69,93±0,91	P > 0,05
ЧСС (уд/мин)	81,50±0,93	79,14±1,20	76,32±1,35	$P_{1–3} = 0,003$

Примечание: P_{st} – коэффициент достоверности Стьюдента.

При анализе влияния атмосферного давления воздуха на сердечно-сосудистую систему студентов было установлено, что при пониженном атмосферном давлении средняя величина систолического артериального давления (110,26±0,93 мм рт. ст.) студентов достоверно значимо была ниже, чем при нормальном (115,17±1,20 мм рт. ст.) и повышенном (115,17±1,67 мм рт. ст.) атмосферном давлении.

При этом характеристики частоты сердечных сокращений (пульса) при низких значениях атмосферного давления (81,50±0,93 уд/мин.) достоверно значимо были выше, чем при повышенном атмосферном давлении (76,32±1,35 уд/мин.).

Следует отметить, что атмосферное давление не оказало воздействие на диастолическое артериальное давление студентов, так как достоверно значимых различий в сравниваемых группах не выявлено (P>0,05).

Результаты исследования позволили сделать следующие **выводы**.

1. При пониженном атмосферном давлении (718, 720, 721 мм рт. ст.) у обследованных студентов наблюдали понижение систолического артериального давления (110,26±0,93 мм рт. ст.). В то же время при повышенном атмосферном давлении установлено повышение САД (115,17±1,67 мм рт. ст.). Данные характеристики свидетельствуют о том, что у студентов систолическое артериальное давление является чувствительным показателем к изменению барометрического давления.

2. Пониженное атмосферное давление привело к учащению пульса у обследованных студентов, что в среднем составило (81,50±0,93 уд/мин). Однако при повышенном атмосферном давлении ЧСС (76,32±1,35 уд/мин) студентов достоверно значимо была снижена.

3. Таким образом, на атмосферное давление в большей степени реагируют такие характеристики сердечно-сосудистой системы, как систолическое артериальное давление и частота сердечных сокращений.

Библиографический список

1. Груздева А. Ю., Яковлев М. Ю., Датий А. В., Королев Ю. Н. Влияние климатических условий на организм человека // Вестник восстановительной медицины. 2019. № 3. С. 25–28.
2. Богаткин О. Г. Метеорологический индекс здоровья и экономические возможности его применения // Погода и биосистемы : материалы Междунар. конф. СПб., 2006. С. 173–178.
3. Осипова Е. В. Физиология человека и животных : учеб.-метод. пособие. Иркутск : ИНЦХТ, 2017. 238 с.
4. Хромов С. П., Петросянц М. А. Метеорология и климатология. М. : Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2012. 584 с.

УДК 378.046.4

Д. И. Козлов
Аспирант, Курский государственный университет, г. Курск, deoni2009@yandex.ru

D. I. Kozlov
Postgraduate student, Kursk State University, Kursk, deoni2009@yandex.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Статья посвящена проблеме использования социальных сетей в профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. Анализируется практический опыт применения сети «ВКонтакте» как наиболее популярной в России. Раскрываются её функциональные возможности, с которыми преподаватели знакомятся в рамках дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, разработанной автором.

Ключевые слова: социальные сети; «ВКонтакте»; образовательный процесс; функции социальных сетей; коммуникативная функция; информационная функция; мультимедийная функция.

PROSPECTS OF USING THE VKONTAKTE SOCIAL NETWORK IN THE EDUCATIONAL PROCESS AT UNIVERSITY

The article is devoted to the problem of using social networks in the professional activities of higher school teachers. The author analyzed practical experience of using the VKontakte network as the most popular one in Russia and revealed its functional capabilities, which teachers get acquainted with as part of the author's additional professional training program.

Keywords: social networks; VKontakte; educational process; functions of social networks; communicative function; information function; multimedia function.

Сегодня практически невозможно найти человека, не пользующегося социальными сетями. Благодаря своей природе, обеспечивающей доступность, мобильность, интерактивность, они прочно вошли в различные сферы деятельности человека, и в образование в том числе. От неформального общения между преподавателем и студентами – до интеграции в образовательный процесс, таков путь социальных сетей в образовании.

Опираясь на исследования Д. В. Богданова [2], И. В Игнатьевой [7], Д. А. Губанова, Д. А. Новикова, А. Г Чхартишвили [5], В. М., Сазанова [11] и др., мы рассматриваем «социальные сети» как интерактивный многопользовательский ресурс, контент внутри которого создаётся и потребляется самими участниками сети. Это свойство является определяющим для их применения в образовательных целях.

По данным отчёта о состоянии цифровой сферы «Digital 2024» за апрель было установлено, что в среднем пользователи социальных сетей в России тратят в них 2 часа 10 минут – причем, используя для этого не только смартфон, но и компьютер, планшеты и другие устройства с выходом в интернет [15].

На сегодняшний день наиболее популярной социальной сетью в Российской Федерации является «ВКонтакте». Ежемесячно сетью охвачено 87 % интернет-аудитории, причем каждый второй пользователь подключается к сети ежедневно [11]. Международное название VK (https://vk.com). Сеть создавалась как сообщество студентов и выпускников вузов России, но в короткие сроки обрела глобальные масштабы.

Доступность, технологичность, мобильность, мультимедийность, оперативность и другие характеристики «ВКонтакте», позволили сети быстро освоить образовательное пространство России, на всех уровнях образования.

Опыт организации образовательной деятельности в «ВКонтакте» представлен в работах Ю. Б. Киняшевой, С. В. Мураценкова, О. К. Сазоновой, А. А. Костюниной и В. А. Чистяковой, Н. В. Кергиловой, О. К. Сазоновой, Т. А. Гольцова, Н. Н. Серостанова, Е. И. Чопорова, И. Г. Смирнова, К. О. Староверовой и др. .

В практической деятельности педагогов высшей школы чаще всего находят применение следующие способы использование сети ВК:

– учебно-методическая поддержка обучающихся в процессе изучения учебных предметов (размещение в группе материалы к лекциям, семинарам практическим занятиям, презентации; текущее консультирование)[14];

– консультирование студентов по написанию рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ [13;14];

– организация проектной деятельности [10;14]

– организация самостоятельной работы в рамках виртуальных учебных групп [9]

– использование информационных ресурсов социальной сети Вконтакте, в в том числе иностранных, что важно лингвопрофессиональной подготовки обучающихся [4] и т. д.

Анализ опыта применения сервисов «ВКонтакте» и изучение функциональных возможностей сети позволяет нам утверждать, что образовательный потенциал социальных сетей востребован не в полной мере. Применение сетей происходит в основном бессистемно и стихийно, что мешает преподавателям познать и освоить весь образовательный арсенал сети, а также затрудняет их использование в образовательных целях.

В исследованиях А. М. Бакировой [1], И. Н. Голицыной [3], Е. В. Ануфриевой [6] и др. отмечается, что преподаватели вузов испытывают сложности при использовании социальных сетей, которые в основном обусловлены незнанием их функциональных возможностей и отсутствием умений их использовать их в образовательных целях. Это также подтвердил опрос преподавателей Курского государственного университета (КГУ): около 80 % респондентов, отметили, что они зарегистрированы «ВКонтакте», но большей частью применяют сеть для взаимодействия со студентами (обмен сообщениями и учебными материалами) и не готовы к организации полноценного образовательного процесса в сети. Более 70 % указали, что

хотели бы приобрести знания и практические навыки применения сети в обучении.

Для решения данной проблемы, нами подготовлена персонализированная дополнительная профессиональная программа повышения квалификации (ДПП ПК) «Использование социальных сетей в образовательном процессе вуза», которая предполагает знакомство с инструментарием таких сетей как: «ВКонтакте», «Одноклассники», «Телеграм». При этом более подробно слушателям предлагается изучить функционал сети «ВКонтакте», как наиболее востребованной как студентами, так и преподавателями.

Сегодня вышеназванная платформа предлагает ряд функциональных возможностей, которые могут быть эффективно использованы для организации образовательной деятельности обучающихся в системе высшего образования и дополнительного профессионального образования, обеспечивая его непрерывность и персонализацию.

«ВКонтакте» постоянно совершенствуется и расширяет свои функциональные возможности. Ключевыми функциями сети, обусловившими ее образовательный потенциал, являются коммуникативная, информационная мультимедийная. Инструменты, обеспечивающие каждую из них, тесно взаимосвязаны, обеспечивая комплексный формат функционирования сети.

Наиболее ярким примером является применения «ВКонтакте» в качестве платформы для осуществления обучения с применением дистанционных образовательных технологий, где востребованы как коммуникативный, так и мультимедейный инструментарий сети. Сервисы ***аудио-*** и ***видеозвонков*** позволяют не только поддерживать межличностную коммуникацию в аудио- и видеоформате, но организовывать онлайн-лекции и мастер-классы и другие формы учебных занятий осуществляя групповые звонки через браузер или приложение «ВК Звонки».

«ВКонтакте» предоставляет возможность создания ***личных*** и ***групповых чатов***, ***сообществ***, в которых возможно реализовывать различные образовательные задачи. Виртуальные учебные группы в рамках реализуемых дисциплин, дают возможность преподавателям публиковать учебные материалы, задания, организовывать дискуссии и коллегиальные обсуждения изучаемых вопросов, взаимодействовать со студентами в зависимости от обоюдной потребности. Формируемые профессиональные сообщества позволяют педагогам обмениваться опытом, делиться с коллегами своими наработками, осуществляя виртуальное наставничество.

Внутри сообществ и на личных страницах, можно размещать посты с текстовым и мультимедийным наполнением, так как «ВКонтакте» предоставляет возможность загрузки и просмотра видео и прослушивания аудиозаписей, что может быть использовано для размещения видео-лекций, обучающих материалов, аудио– и видеозаписей занятий и других образовательных ресурсов. К тому же, как и любая социальная сеть, «ВКонтакте» позволяет оставлять ***комментарии*** к публикуемым постам, что дает возможность

студентам обсуждать учебный материал, задавать вопросы и делиться мнениями. Преподаватели в свою очередь могут активно участвовать в этих обсуждениях, предоставляя дополнительные пояснения и поддерживая диалог.

Для оценки удовлетворенности студентов учебным процессом «ВКонтакте» есть возможность создавать анонимные и публичные ***опросы***, что позволяют педагогам получать обратную связь от студентов, отслеживать процесс восприятия материала, а также собирать мнения по различным вопросам, связанным с образовательным процессом. А сервис ***статистика***, который имеется как в личном профиле преподавателя, так в сообществе, позволяет проследить посещаемость и активность студентов.

Одним из самых востребованных у преподавателей является приложение ***тесты***, которые можно добавить в свое сообщество, группу или паблик и пригласить студентов пройти их. Это позволит эффективно осуществить оценку уровня знаний, умений, навыков студентов. Использование визуальной поддержки (изображений, аудио и видео) в тестах делает процесс проверки наглядным и более результативным.

Информационная функция «ВКонтакте» обеспечивает не только обмен информацией учебного содержания в различных форматах (презентации, документы Word, PDF-файлы, виде, фото), но ее хранение. Благодаря чему обучающиеся имеют доступ к рабочим программам, различным методическим рекомендациями и другим образовательным ресурсам. Однако, чтобы использовать сеть как хранилище для файлов, функцию ***файлы*** необходимо активировать.

Образовательный потенциал «ВКонтакте» не ограничивается раскрытыми выше сервисами и инструментами. Преподаватели КГУ, прошедшие обучение по ДПП ПК «Использование социальных сетей в образовательном процессе вуза», получили возможность освоить функционал «ВКонтакте» в полном объеме, о чем свидетельствует высокое качество индивидуальных проектов, выполненных ими в рамках итоговой аттестации.

Более 90 % слушателей, в ходе итогового опроса, высоко оценили образовательный потенциал сети «ВКонтакте», отметив ее многофункциональность, при этом указав, что считают себя готовыми к организации образовательного процесса с использованием данной социальной сети.

Таким образом, применение социальных сетей в образовательном процессе вуза, в особенности платформы «ВКонтакте», способно обеспечить продуктивную организацию познавательной деятельности студентов и повысить успешность освоения изучаемых дисциплин.

Библиографический список

1. Бакирова А. М. Социальные сети и их внедрение в систему образования России // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. Оренбург, 1–3 февр. 2017 г. Пермь : ОГУ, 2017. С. 2745–2748.

2. Богданов Д. В. Историческое становление и развитие социальных сетей // Научные проблемы водного транспорта. 2017. № 50. С. 279–284. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskoe-stanovlenie-i-razvitie-sotsialnyh-setey (дата обращения: 10.09.2024).
3. Голицына И. Н. Как грамотно использовать веб-сервисы? // Народное образование. 2017. № 5 (1462). С. 104–111. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kak-gramotno-ispolzovat-veb-servisy (дата обращения: 10.09.2024).
4. Опыт применения образовательных ресурсов социальной сети «ВКонтакте» на занятиях по иностранному языку / Т. А. Гольцова, Н. Н. Серостанова, Е. И. Чопорова, И. Г. Смирнова // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id = 31907 (дата обращения: 10.09.2024).
5. Губанов Д. А., Новиков Д. А., Чхартишвили А. Г. Социальные сети: модели информационного влияния, управления и противоборства. Изд. 3-е, перераб. и доп. М. : МЦНМО, 2018. URL: https://socioline.ru/book/gubanov-da-novikov-da-chhartishvili-ag-sotsialnye-seti-modeli-informatsionnogo-vliyaniya-upravl (дата обращения: 10.09.2024)
6. Социальные сети как фактор формирования медиаобразовательного пространства (теоретические аспекты) / Е. Г. Ефимов, Е. В. Ануфриева, Н. А. Овчар, И. А. Небыков // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2017. № 4 (26). С. 94–100. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-kak-faktor-formirovaniya-mediaobrazovatelnogoprostranstva-teoreticheskie-aspekty (дата обращения: 10.09.2024)
7. Игнатьева И. В. Маркетинг социальных сетей как инструмент продвижения // Инновации и инвестиции. 2019. № 7. С. 125–129.
8. Киняшева Ю. Б., Муращенков С. В. Использование социальных сетей в системе высшего образования современной России // Вестник Воронежского государственного университета. Проблемы высшего образования. 2021. № 3. С. 30–33.
9. Кергилова Н. В., Сазонова О. К. Использование социальных сетей в образовательном процессе вуза (на примере группы «ВКонтакте» «Педагогика и не только») // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 6. С 86–93. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sotsialnyh-setey-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza-na-primere-gruppy-vkontakte-pedagogika-i-ne-tolko (дата обращения: 11.09.2024).
10. Организация проектной деятельности с помощью социальных сервисов URL: http://edu.tsu.ru/blog/default/view/id/20.html (дата обращения: 11.09.2024).
11. Пресс-релиз по результатам 2 квартала и 1 полугодия 2024 г. URL: https://vk.company/ru/press/releases/11805/(дата обращения: 11.09.2024)
12. Сазанов В. М. Социальные сети и технологии. М. : Лаборатория СВМ, 2012. 213 с. URL: https://www.academia. edu/10988289/(дата обращения: 10.09.2024).
13. Сазонова О. К., Костюнина А. А., Чистякова В. А. Использование социальной сети «ВКонтакте» в процессе обучения студентов вуза // МНКО. 2017. № 2 (63). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sotsialnoy-seti-v-kontakte-v-protsesse-obucheniya-studentov-vuza (дата обращения: 10.09.2024).
14. Староверова К. О. Использование социальной сети «ВКонтакте» в вузовском преподавании // Вестник РЭА им. Г. В. Плеханова. 2016. № 5 (89). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sotsialnoy-seti-vkontakte-v-vuzovskom-prepodavanii (дата обращения: 10.09.2024).
15. Digital 2024. Global Overview Report. URL: https://datareportal.com/reports/digital-2024-april-global-statshot (дата обращения: 11.09.2024).

УДК 81

К. А. Павлова

Ассистент высшей школы лингвистики и педагогики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, lone9782@yandex.ru

О. С. Жеребкина

Кандидат педагогических наук, доцент высшей школы лингвистики и педагогики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, olga-shishigina@mail.ru

K. A. Pavlova

Assistant of Higher School of Linguistics and Pedagogy, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, lone9782@yandex.ru

O. S. Zherebkina

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of Higher School of Linguistics and Pedagogy, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, olga-shishigina@mail.ru

КАТЕГОРИЯ ПЕРСУАЗИВНОСТИ И СПОСОБЫ ЕЕ ЯЗЫКОВОЙ РЕАЛИЗАЦИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Рассматриваются способы языковой экспликации категории персуазивности в экологическом медиадискурсе. В теоретической части исследования дается обзор таких понятий, как «персуазивность», «экологический дискурс» и «экологический медиадискурс». В практической части предпринимается попытка лингвистического анализа реализации категории персуазивности посредством метафоры, сравнения, олицетворения, ономатопеи, параллелизма и риторического вопроса. Исследование проведено на материале статей по экологической тематике из онлайн версии британской газеты The Guardian. Сделан вывод о том, что данные языковые средства выразительности обладают значительным персуазивным потенциалом, что помогает авторам статей убедить читателей принять их точку зрения на освещаемое событие.

Ключевые слова: экологический дискурс; категория персуазивности; маркеры персуазивности.

THE CATEGORY OF PERSUASION AND LINGUISTIC MEANS OF ITS REPRESENTATION IN ECOLOGICAL MEDIA DISCOURSE

The study aims to provide a linguistic analysis of the category of persuasion in ecological discourse. In the theoretical part, particular attention is paid to the phenomena of persuasion, ecological discourse and ecological media discourse. In the practical part, some especially effective persuasive markers are examined. Among these markers are metaphors, comparison, onomatopoeia, personification, parallelism and rhetorical question. Research data is represented by articles on ecology taken from the online version of the British newspaper “The Guardian”. In the end, the authors reach a conclusion that the aforementioned linguistic means possess a significant potential to influence the reader.

Keywords: ecological discourse; category of persuasion; persuasive markers.

На сегодняшний день одной из наиболее глобальных проблем человечества является проблема гармонизации отношений *Человека* и *Природы*, что позволяет говорить о росте общественного интереса к вопросам экологии. Экологическая лингвистика, как многогранная, многокомпонентная отрасль знания, исследует роль языка в обсуждении окружающего мира. Эко-

логический дискурс, представляя собой ключевой объект изучения экологической лингвистики – это, в широком смысле, совокупность научных текстов, созданных экологами; публицистических текстов, статей, написанных и опубликованных журналистами в различных периодических изданиях, а также художественных текстов, затрагивающих тему экологии и окружающей среды [8, с. 45]. Проанализировав теоретический материал по теме экологического дискурса и выделив ключевые компоненты в существующих определениях (Т. А. Филиппова [11]; О. Г. Каленова, Т. В. Дубровская [4]; Е. В. Иванова [2]), мы полагаем, что под экологическим дискурсом следует понимать как устные, так и письменные высказывания, тематика которых в процессе создания так или иначе связана с вопросами окружающей среды.

Зарождение экологического дискурса можно отнести к ряду знаковых для культуры событий, так как само его существование непосредственным образом связано с нахождением путей решения экологических проблем и развитием экологического сознания [10]. Формирование экологического дискурса в качестве самостоятельного дискурса основывается на утверждении В. И. Карасика о том, что список различных типов дискурса (политический, педагогический, научный и др.) может быть существенно расширен и изменен [6, с. 279]. Таким образом, в современных исследованиях данный список все чаще дополняется экологическим дискурсом, а особое внимание уделяется его социальной значимости – формированию экологических ценностей и ориентиров. Следует отметить, что наравне с этим он выполняет образовательную, воспитательную и развивающую функции, что, в свою очередь, позволяет говорить о роли экологического дискурса во взращивании благоприятного отношения к окружающей среде [8, с. 46].

Экологический дискурс отличается сложной структурой. В качестве ядра лингвисты, как правило, определяют научные тексты; ближайшая периферия – это тексты массмедиа, в то время как тексты художественного характера, публичные обращения и письма политикам, обсуждения вопросов экологии на бытовом уровне составляют «окраину», дальнюю периферию данного типа дискурса [Там же, с. 45]. В рамках настоящего исследования мы остановимся на *массмедийном экологическом дискурсе*, так как именно в нем наиболее очевидно реализуется воздействующий на реципиента потенциал.

Ухудшение экологической ситуации по всему миру содействует активному обсуждению экологической проблематики в медиапространстве, что способствует интенсивному развитию массмедийного экологического дискурса – дискурса, основная задача которого, наравне с информированием об экологическом кризисе, его причинах и последствиях, заключается в воздействии на читателя (адресата), трансформации его мировоззрения и мировосприятия. Нередко авторы статей на экологическую тематику намеренно затрагивают эмоциональную сферу реципиента, предупреждая его о важности заботливого, внимательного и трепетного отношения к окружающей среде и

защите живой природы. Поскольку современный человек, очевидно перенасыщенный поступающей извне информацией, отличается слабой восприимчивостью, некой черствостью к сообщениям по экологической тематике, особое значение приобретает определение наиболее эффективных языковых механизмов категории персуазивности. Данное положение обусловливает *актуальность* настоящего исследования.

С целью выявления маркеров персуазивности в экологическом дискурсе нами были применены следующие *методы*:

1) контекстуальный анализ;

2) дискурсивный анализ;

3) семантический компонентный анализ с использованием англоязычных словарей (Merriam Webster Dictionary).

В ходе работы было обнаружено, что тема экологии является одной из наиболее обсуждаемых в англоязычных СМИ, а воздействующий потенциал статей во многом обусловлен тщательно подобранными маркерами персуазивности, представленными лексико-стилистическими и грамматическими средствами и приемами. Прежде чем перейти к лингвистическому анализу данных маркеров, остановимся на рассмотрении персуазивности как основополагающей категории экологического медиадискурса.

Отбор слов в процессе любой коммуникации отличается, во-первых, субъективностью, а во-вторых, аксиологичностью. Последнее обусловлено тем фактом, что слова содержат информацию и о предмете сообщения, и о коммуникантах, и, следовательно, отражают эмоционально-оценочное отношение адресанта касательно обсуждаемого события или явления. Выбор лексических единиц не является «нейтральным»; он, с одной стороны, выражает восприятие адресанта коммуникативной ситуации, а с другой – потенциально способен направлять и контролировать мировоззрение и мироощущение адресата [9, с. 431]. Таким образом, язык обладает существенными воздействующими, т. е. *персуазивными* возможностями.

Ситуации, в которых участники общения осознанно продуцируют высказывания с целью вызвать некое конкретное поведение собеседника, отличаются персуазивностью. Под персуазивностью, реализуемой в тексте (как устном, так и письменном) мы, вслед за А. В. Голодновым, понимаем особый вид взаимодействия адресанта и адресата, осуществляемого посредством речевых единиц и протекающего на ментальном уровне. Данное взаимодействие характеризуется попыткой одного из коммуникантов побудить другого к определенным действиям или поведению [1].

Персуазивность, являясь разновидностью речевого воздействия, содержит в себе рациональный и эмоциональный компоненты [12, с. 391]. Средства персуазивности контекстуально обусловлены, поскольку реализуют свою функцию в определенном тексте. Принимая во внимание бесконечное количество разнообразных контекстов, становится очевидно, что способы, благодаря которым адресант способен повлиять на адресата, столь же

бесконечны и разнообразны. Подобные способы зависят как от конкретных коммуникантов, их взаимоотношений, занимаемых ими социальных ролей, так и от коммуникативной ситуации в целом [Там же]. Учитывая многообразие таких средств убеждения, представляется целесообразным проанализировать наиболее эффективные приемы персуазивности в рамках массмедийного экологического дискурса.

Существует множество языковых явлений, которые выдвигают определенные смыслы на первый план. К персуазивным языковым средствам относятся различные выразительные средства – тропы и фигуры речи, способные затронуть эмоциональное восприятие адресатом обсуждаемого события или явления или же усилить рациональный компонент приводимой аргументации. Наравне со стилистическими средствами выразительности можно выделить некоторые средства диалогизации и интимизации, используемые как для установления контакта, так и для воздействующего эффекта. Данные лингвистические приемы привлекают внимание реципиента, формируют в его сознании красочный образ, направляют его мысли и эмоции в выгодное адресанту русло. Проанализируем персуазивный потенциал некоторых лингвистических явлений в статьях, объединенных экологической тематикой. Материалом для исследования послужили тексты, опубликованные в онлайн версии британского периодического издания ‘*The Guardian’*. Основной единицей анализа выступили контексты, содержащие маркеры персуазивности. Рассмотрим данные контексты.

(1) *Once the toast was consumed the foxes started to interact. At first it was a playful swipe, then both foxes got on their hind legs and did a* ***tango*** *– they were play fighting! By showing their full height and baring their teeth they were attempting to show dominance over each other. I watched in awe, wondering what to leave in the woods that night. Right on cue, Jaffa* ***waltzed in****, expecting dinner* [13].

Метафора, во многом благодаря совместному труду Дж. Лакоффа и М. Джонсона [7], рассматривается на сегодняшний день не только в качестве стилистического приема, украшения речи, но и как способ познания и структурирования объективной реальности. Метафора проникает во все аспекты нашей повседневной жизни, влияя на то, как мы мыслим, и на то, как мы чувствуем. Наше мышление и поведение, наше мировоззрение и опыт во многом обусловлены именно метафорами [3, с. 35]. Играя на очевидных ассоциациях, рисуя живой, запоминающийся образ в сознании адресата, метафора затрагивает его эмоциональную сферу, что и обусловливает ее воздействующий потенциал. В исследовании, посвященном зависимости персуазивности сообщения от количества заложенных в нем метафор, О. И. Калинин приводит, на наш взгляд, весомые доказательства того, что высокометафоричные тексты отличаются более высокой персуазивностью [5, с. 39–40]. Таким образом, мы приходим к выводу о том, что задействованные автором статьи метафоры видов танцев (‘*tango’, ‘waltz’*) осуществ-

ляют воздействующую функцию. Метафорическая модель «природа – это искусство» является одной из доминирующих метафорических моделей семантического переноса в экологическом дискурсе, основанного прежде всего на принципе эмоционально-оценочного восприятия: точно также, как человек восхищается искусством (литературой, танцем, кинематографом), он восхищается и творениями природы. Сравнивая игривое взаимодействие двух лисиц со страстным танго, а мягкую поступь кошки со степенным вальсом, автор таким образом проводит параллель между человеком и животными, имплицитно указывая на их некую схожесть. Подобные сравнения позволяют ощутить взаимосвязь человека и природы, а заложенный в них положительный эмоционально-оценочный компонент – выработать благоприятное отношение к окружающей среде.

(2) *I'm obsessed with ocean sounds: 'I can't see but I can hear the whole reef,* ***like an orchestra'*** [16].

Сравнения могут быть и более эксплицитными, очевидными для читателя, но оттого не менее убедительными. Так, автор статьи, еще в детстве потеряв зрение, сравнивает многочисленные, разнообразные по своей природе звуки океана с оркестром. Сравнение с оркестром является доминантой всего рассказа. Согласно определению, предложенному *Merriam Webster Dictionary* (MWD) [15], *orchestra – a group of musicians including especially string players organized to perform ensemble music* (дословный перевод: группа музыкантов, включая струнников, организованная для исполнения ансамблевой музыки). Подобный маркер персуазивности производит на читателя неизгладимое впечатление во многом благодаря самому контексту: не имея возможности видеть все богатство подводного мира, автор статьи вынуждена ориентироваться в нем на слух. Сравнение позволяет читателю поставить себя на место адресанта и увидеть мир природы так, как «видит» его она.

(3) *I went on my first dive in Mozambique and as I was descending, I could hear this weird* ***chirruping*** *noise* [16].

Сущность звукоподражания (ономатопеи) заключается в прямой взаимосвязи звуковой оболочки слова и смыслового наполнения. В приведенном нами контексте, также взятом из статьи о «подводном оркестре», глагол *'to chirrup'* («щебетать», «стрекотать») перетягивает на себя основное внимание читателя. Благодаря своей звукоподражательной оболочке, данный глагол вносит свой вклад в яркость создаваемого автором образа «музыкального» океана, с которым она может взаимодействовать преимущественно посредством слуха, и помогает адресату погрузиться в этот необычный многообразный мир.

(4) *Whatever the reasons for the Orkney event, its consequences are serious, not only for cetaceans, but for* ***the health*** *of our seas* [14].

В статье, рассуждающей на тему массового выброса китов на берег, автор использует различные маркеры персуазивности, убеждающие в важ-

ности принятия срочных мер для недопущения подобных ситуаций в дальнейшем, необходимости заботы об окружающей среде, более внимательном отношении к природе. Одним из наиболее эффективных маркеров является очеловечивание подводного мира посредством приема олицетворения. Приравнивая угнетенное состояние морей и его жителей к человеку и человеческим болезням, автор статьи предпринимает попытку установить эмоциональную связь двух разных миров – мира человека и мира животных, и таким образом сблизить их. Как известно, человек намного острее воспринимает свои собственные проблемы, и подобный прием побуждает его лучше прочувствовать бедственное положение вещей, осознать: природа, как и он сам, может «болеть», «плохо себя чувствовать», и ей необходимо лекарство – более внимательное и бережное отношение к ней.

(5) ***Lost homes, lost traditions, lost habitats****: the cost of Indonesia's brand new city* [17].

Некоторые грамматические приемы обладают значительным персуазивным потенциалом. Среди них особое место занимает параллелизм – конструкция эмоционально-выразительного синтаксиса, представляющая собой композиционный повтор слов или фраз с тождественной синтаксической структурой. Рассматриваемый нами контекст является заголовком к статье, в которой автор описывает последствия решения переноса столицы Индонезии из Джакарты в Нусантару, что уже привело и в дальнейшем еще приведет к тяжелым последствиям – как для жителей Нусантары, так и для природы этой местности. Убеждая читателя в необдуманности решения о переносе, приводя личные истории жителей Нусантары, пострадавших от данного решения, воздействуя на эмоциональное восприятие читателя посредством языка, автор подает свое видение ситуации как единственно верное и пытается навязать его своей аудитории. Параллелизм в данном случае обладает значительным воздействующим эффектом. Тема утраты вынесена в заголовок и задает тон всей статье, а повтор номинации *'lost'*, отмеченной очевидной отрицательной коннотацией, с самых первых строк побуждает адресата принять точку зрения адресанта.

(6) *But* ***are these the reasons*** *for the most recent stranding and rise in events over the years?* [14]

И, в завершение, рассмотрим персуазивный компонент одного из средств интимизации и диалогизации – риторического вопроса. Как известно, риторические вопросы являются вопросами лишь по своей форме, но не сущности, так как в действительности не требуют ответа. Тем не менее, авторы нередко прибегают к ним для того, чтобы подтолкнуть читателя к более глубоким размышлениям, заинтересовать его обсуждаемой темой. В контексте, позаимствованном из статьи про гибель выброшенных на берег китов, адресант подталкивает задуматься о реальных причинах морской катастрофы и побуждает к поиску виновных. Кроме того, следует отметить, что риторический вопрос помогает установлению более близкого контакта

между адресантом и адресатом, а это, в свою очередь, способствует доверительным отношениям между участниками коммуникации.

Итак, являясь новым веянием в современной лингвистике, экологический медиадискурс предоставляет множество возможностей для исследования различных персуазивных механизмов воздействия на читательскую аудиторию. Среди наиболее действенных персуазивных маркеров в проанализированных статьях нами были выделены такие выразительные средства, как метафора, сравнение, олицетворение, ономатопея, а также параллелизм и один из приемов интимизации и диалогизации изложения – риторический вопрос. Все они, выполняя, несомненно, эстетическую функцию, реализовывают и функцию воздействия, так как направлены на усиление авторского посыла, контроль внимания и понимания подаваемой информации.

Библиографический список

1. Голоднов А. В. Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации (на примере современной немецкоязычной рекламы) : автореф... . кандидат филол. наук. СПб., 2003. 257 с.
2. Иванова Е. В. Метафорическая концептуализация природных катастроф в экологическом дискурсе: на материале медийных текстов : дис. … кандидат филол. наук. Челябинск, 2007. 219 с.
3. Иванова Е. В. Эколингвистика и роль метафоры при описании экологических проблем // Вестник Челябинского государственного университета, 2007. С. 34–38.
4. Каленова О. Г., Дубровская Т. В. К проблеме определения экологического дискурса и его жанров // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2 (16). С. 6–12.
5. Калинин О. И. К вопросу о зависимости персуазивности речевого сообщения от количества метафор // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2020. № 2. С. 31–43.
6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
7. Лакофф Дж., Джонсон Марк. Метафоры, которыми мы живем : пер. с англ. / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. М. : УРСС, 2004. 256 с.
8. Маньковская З. В. Стратегии воздействия в экологическом дискурсе (на примере англоязычной публичной речи) // Проблемы современной науки и образования. 2018. С. 44–49.
9. Рюкова А. Р., Филимонова Е. А. Языковые способы реализации персуазивности // Вестник Башкирского университета. 2016. Т. 21, № 2. С. 431–435.
10. Созинов А. В. Экологический дискурс: глобальный, национальный и региональный уровни: историко-культурологический анализ : автореф. … канд. культурологии. Краснодар, 2011. 193 с.
11. Филиппова Т. А. Понятие и основные характеристики экологического дискурса (на материале англоязычных СМИ) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 2. С. 97–101.
12. Хутыз И. П., Колчевская В. А. Персуазивность: специфика феномена в некоторых типах институционального дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 2 (80). Ч. 2. С. 391–394.
13. Eilidh. Young country diary; What was barking in the woods at night? 2024. URL: https://www.theguardian.com/environment/2024/mar/23/young-country-diary-what-was-barking-in-the-woods-at-night (дата обращения: 07.09.2024).
14. Hoare Ph. How to solve a mass stranding: what caused 77 healthy whales to die on Scottish beach? 2024. URL: https://www.theguardian.com/environment/article/2024/jul/18/pilot-whale-stranding-scottish-beach-sanday-orkney-cetaceans-sound (дата обращения: 07.09.2024)
15. Merriam Webster. URL: https://www.merriam-webster.com/ (дата обращения: 07.09.2024)
16. Pita J. I'm obsessed with ocean sounds: 'I can't see but I can hear the whole reef, like an orchestra'. 2024. URL: https://www.theguardian.com/environment/article/2024/jul/22/jessica-pita-blind-scuba-diver-coral-reef-sea-orchestra (дата обращения: 07.09.2024).
17. Ratcliffe R. Lost homes, lost traditions, lost habitats: the cost of Indonesia's brand new city. 2024. URL: https://www.theguardian.com/environment/2024/apr/01/indonesia-balikpapan-bay-borneo-nusantara (дата обращения: 07.09.2024).

УДК 378.147

А. С. Писарев

Старший преподаватель кафедры изобразительного искусства и методики, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, izo@pi.isu.ru

A. S. Pisarev

Senior lecturer of the Department of Fine Arts and Methods, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, izo@pi.isu.ru

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ФАКТОР И РЕЗУЛЬТАТ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Анализируется взаимосвязь формирования универсальных компетенций и субъектной позиции в условиях образовательного процесса вуза. Обосновывается важность использования активных методов обучения с целью постановки студентов в субъектную позицию по отношению к осваиваемому учебному материалу.

Ключевые слова: субъектная позиция; универсальные компетенции; активные методы обучения.

SUBJECTIVE POSITION OF UNIVERSITY STUDENTS AS A FACTOR AND RESULT OF UNIVERSAL COMPETENCES FORMATION

The article analyzes the relationship between the formation of universal competencies and a subjective position in the educational process of a university. The author substantiates the importance of using active teaching methods in order to put students in a subjective position in relation to the learning material.

Keywords: subjective position; universal competences; active learning methods.

Создание условий для формирования универсальных компетенций у студентов вуза является педагогической проблемой по ряду причин: роль универсальных компетенций в формировании студентов как будущих профессионалов, обусловленность академической успеваемости студентов их личностными качествами, на формирование которых направлены универсальные компетенции и связанная с этим важность их формирования средствами образовательного процесса.

Компетентностный подход, закреплённый в современных ФГОС ВО, предполагает не только формирование у студентов готовности к решению профессиональных задач, но и развитие ряда личностных качеств, способствующих эффективной образовательной и профессиональной деятельности и выраженных в наборе универсальных компетенций (УК). Однако нередко формированию УК в учебном процессе вуза уделяется недостаточное внимание, что в целом снижает его эффективность.

В научной литературе описан ряд проблем, связанных с формированием УК в системе высшего образования. Так, Н. Ю. Беликова отмечает консервативность используемых в практике образовательного процесса методов, существующий формальный подход к формированию УК со стороны

преподавателей и недостаточную мотивированность студентов к их освоению [1], а И. Л. Смагина [3] и А. В. Чуракова [4] обращают внимание на сложность оценки сформированности УК. Сложность формирования и оценивания универсальных компетенций, на наш взгляд, заключается в их комплексности и интегративности, о которых можно судить из приведённых в образовательных стандартах расшифровок.

Значение универсальных компетенций для образовательного процесса вуза состоит не только в том, что их сформированность обеспечивает успешную дальнейшую профессиональную деятельность. По мере своего формирования у студентов вуза они оказывают положительные эффекты непосредственно на эффективность учебной деятельности.

Содержание формируемых универсальных компетенций описывают «портрет» выпускника высшего учебного заведения как всесторонне развитую личность, демонстрирующего организационные, интеллектуальные, коммуникативные, навыки, способность к целеполаганию и самоорганизации, к построению собственной жизнедеятельности на принципах безопасности, рациональности и гражданственности. В своей совокупности данные качества могут быть выражены в субъектной позиции будущего выпускника в отношении собственной учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности.

Субъектная позиция студента выражается в системе ценностных установок, мотивов и потребностей, которые, в свою очередь, служат источником внутренней активности личности, выражающейся в деятельности, её характере, направленности и результативности. Цель данной статьи: проанализировать взаимосвязь формируемых в процессе обучения универсальных компетенций и субъектной позиции, так же формирующейся в ходе учебной деятельности студентов.

Формирование универсальных компетенций как развитие, прежде всего, личностных качеств, способов коммуникации, взаимодействия и осуществления различных видов деятельности, лежит в воспитательной плоскости образовательного процесса вуза. Дидактическое содержание отдельных учебных дисциплин в данном случае выступает необходимой основой, которую преподавателям, руководствуясь требованиями федеральных образовательных стандартов, следует наполнить не только собственно теоретическими сведениями, но и воспитывающим содержанием и организацией активного взаимодействия студентов. В таких педагогических условиях формируется и субъектная позиция студентов.

В составе субъектной позиции мы выделяем такие качества личности как осознанность, активность и автономность [2]. Если перечисленные качества находятся на высоком уровне развития, то можно говорить о её продуктивности – ориентированности студента на вовлечённость в учебную деятельность, способность к саморегуляции и целеполаганию. Иными словами, движущей силой студентов становится внутренняя познавательная актив-

ность, а учебная деятельность студентов становится фактором личностного развития.

Рассмотрим состав универсальных компетенций бакалавров на примере ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), который содержит требования к освоению студентами ряда универсальных компетенций. Это способность к системному и критическому мышлению (УК-1); навыки проектной деятельности (УК-2); умение работать в команде (УК-3); коммуникативные навыки (УК-4); готовность осуществлять межкультурное взаимодействие (УК-5); способность к самоорганизации (УК-6) и поддержанию оптимальной собственной физической формы (УК-7); навыки безопасной жизнедеятельности (УК-8), владение экономической культурой (УК-8) и обладание гражданской позицией (УК-9).

Все перечисленные компетенции предполагают определённое отношение, позицию студентов к предмету деятельности. Таким образом, мы предполагаем, что комплекс мер, направленных на создание педагогических условий, направленных на формирование продуктивной субъектной позиции студентов, будет так же становиться условием формирования тех или иных универсальных компетенций и наоборот: организационные условия, направленные на формирования УК будут оказывать положительное влияние на формирование продуктивной субъектной позиции студентов. И эти процессы должны быть согласованы на уровне целеполагания.

Большинство авторов, исследующих формирование УК, отмечают, что основное условие – это возрастание активной роли студентов через использование различных интерактивных и активных методов и технологий организации учебного процесса. К ним относятся учебные дискуссии, проблемные методы, кейс-метод, организация проектной деятельности студентов, деловые и ролевые игры и т. п. Вместе с тем, данную работу необходимо вести поэтапно, последовательно и согласовано, с установлением межпредметных связей как между профильными дисциплинами, так и с общеобразовательными. Формирование продуктивной субъектной позиции студентов начинается с понимания целей и задач учебного процесса, принятия этих целей студентом как значимых для собственного личностного и профессионального развития, что, в свою очередь, становится источником мотивации к учебной деятельности.

Именно в активной учебной деятельности, в которой высока доля самостоятельности, студент ощущает значимость прилагаемых усилий, ответственность за выполняемую часть работы, занимает активную, а не пассивную позицию в отношении изучаемого материала. Роль преподавателя здесь заключается в создании у студентов положительной мотивации, помощи в освоении материала дисциплины, консультировании и создании условий, в которых могла бы проявиться субъектная позиция. Всё это так же справедливо и для формирования УК.

В качестве одного из примеров использования активного обучения опишем проведение занятия по дисциплине «Ознакомительная практика» со студентами 1-го курса, обучающимися по профилю «Изобразительное искусство – Дополнительное образование», с использованием метода организации работы студентов в группах сменного состава «Мозаика». В рамках занятия, с помощью жеребьёвки обучающиеся распределяются на четыре экспертные группы по 4 или 6 человек, каждой из которых выдаётся раздаточный материал, содержащий фрагмент информации, необходимой для выполнения итогового задания: методическая последовательность изображения простой геометрической фигуры, правила линейно-конструктивного перспективного построения, построение проекции тени на плоскость и правила изображения светотени. После ознакомления с материалом, студенты перераспределяются таким образом, чтобы каждая из вновь созданных групп состояла из четырёх представителей разных экспертных областей. На данном этапе членам группы предстоит обменяться полученными знаниями, составить методическую последовательность изображения одной из геометрических фигур и представить её у доски. При такой организации освоения материала обучающиеся занимают субъектную позицию к содержанию дисциплины, самостоятельно добывают знания и во взаимодействии формируют продукт учебной деятельности, что соответствует содержанию компетенций УК-1 (системное и критическое мышление) и УК-3 (способность к социальному взаимодействию и реализации своей роли в команде).

Резюмируя нашу идею, мы считаем, что формирование универсальных компетенций будет более эффективно в том случае, если в учебном процессе целенаправленно создаются условия для формирования продуктивной субъектной позиции студентов вуза. Вместе с тем, продуктивная субъектная позиция обеспечивает благоприятную основу для формирования всего спектра универсальных компетенций в рамках воспитательной и обучающей деятельности преподавателей высших учебных заведений.

Библиографический список

1. Беликова Н. Ю., Куземина Е. Ф. К вопросу о формировании универсальных компетенций в системе высшего образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 8 (100). С. 180–185.
2. Писарев А. С. Формирование продуктивной субъектной позиции студента вуза как педагогическая проблема // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2023. № 4. С. 87–94.
3. Смагина И. Л. Трудности формирования и оценки универсальных компетенций студентов вуза // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2022. № 4 (37). С. 232–236.
4. Чуракова А. В. Современные подходы оценивания универсальных компетенций будущих педагогов на примере коммуникативно-регулятивного компонента // Открытое образование. 2023. № 2. С. 27–35.

УДК 159.9.075

С. Б. Рожанская

Студент, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, rozhanskaya05@mail.ru

S. B. Rozhanskaya

Student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, rozhan-skaya05@mail.ru

ВЫРАЖЕННОСТЬ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К РОДИТЕЛЬСТВУ У СТУДЕНТОВ

Раскрываются отдельные аспекты проблемы, все более актуализируемой в последние годы – проблемы готовности молодых людей к родительству. Обосновывая актуальность ее исследования, он рассматривает слагаемые понятия «родительство» и отмечает различный удельный вес этих составляющий у студентов – потенциальных родителей. Формулируется предположение о том, что у студентов с разным уровнем готовности к родительству компоненты психологической готовности будут иметь разную степень выраженности, которое затем эмпирически проверяется. Исследование проводится с использованием анкеты, составленной по материалам методик, разработанных, валидизированных и апробированных в научной школе Р. В. Овчаровой. Выявлено, что у студентов с высоким уровнем психологической готовности все компоненты в среднем выражены в большей мере, чем у студентов со средней и низкой степенями готовности к родительству. Студенты со средним уровнем готовности к родительству обнаруживают большую выраженность эмоционального компонента готовности. У респондентов с низким уровнем психологической готовности к родительству установлено преобладание когнитивного компонента, при этом все компоненты имеют минимальную выраженность в сравнении с группами респондентов со средним и высоким уровнями психологической готовности. Полученные данные могут быть положены в основу разработки специальных психолого-педагогических мероприятий, нацеленных на содействие формированию психологической готовности к родительству у молодых людей.

Ключевые слова: готовность к родительству; студенческая молодежь; компоненты психологической готовности к родительству; потенциальные родители.

MANIFESTATION OF THE COMPONENTS OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PARENTHOOD

In his research, the author reveals certain aspects of a problem that has become increasingly relevant in recent years, namely, the problem of young people's readiness for parenthood. Justifying the relevance of her research, the author examines the components of the concept of parenthood and notes different proportion of these components among students who are potential parents. The article formulates the assumption that, among students with different levels of readiness for parenthood, the components of psychological readiness will have different degrees of manifestation, which is then empirically verified. The study is conducted using a questionnaire compiled based on the methods which were developed, validated and tested at the scientific school of R. V. Ovcharova. The study revealed that students with a high level of psychological readiness have all components are expressed to a greater extent than among students with medium and low degrees of readiness for parenthood. Students with an average level of readiness for parenthood show a greater degree of emotional component of readiness. Respondents with a low level of psychological readiness for parenthood have a predominance of the cognitive component, while all components have minimal level of manifestation in comparison with groups of respondents with medium and high levels of psychological readiness. The data obtained in the study can be used as a basis for the development of special psychological and pedagogical measures aimed at contributing to the formation of psychological readiness for parenthood in young people.

Keywords: readiness for parenthood; student youth; components of psychological readiness for parenthood; potential parents.

Введение. Проблема родительства традиционно разрабатывается как в границах психологической, социологической, педагогической, антропологической наук, так и как предмет смежных областей человекознания. Наибольший удельный вес имеют работы, раскрывающие воспитательную функцию феномена родительства и предлагающие различные варианты и модели коррекции и развития родительского потенциала [1; 2; 3].

Вместе с тем в последнее десятилетие нарастает количество исследований, посвященных феномену инфантилизации молодежи, а значит и замедлению взросления, отсрочиванию принятия родительской позиции [4]. В основе данного феномена лежит целый комплекс причин, среди которых исследователи обозначают появление новых культурных стереотипов (например, чайлдфри), пролонгацию периода детства, дистанцирование старшего поколения от помощи в уходе и воспитании детей [7]. Кроме того, становится очевидным, что родительство в последнее десятилетие запрашивает такие компетенции, которые не могут быть получены от прародителей в процессе непосредственной передачи знаний и навыков. Дискутируется вопрос об инициативе Общественной палаты РФ по внедрению на общегосударственом уровне системы обучению родителей воспитанию детей. Нарастает детоцентрическая парадигма в понимании родителями своей задачи в части взаимодействия с ребенком.

Все эти тенденции трансформируют запрос на психолого-педагогическую помощь родителям. Современные родители все чаще обнаруживают несоответствие «желаемого» и «действительного»: в медиапространстве проектируется образ родителя, который, как правило, не может соответствовать тем характеристикам, которые формируются у потенциальных и уже действующих родителей [11; 12]. Чаще всего этот медиа образ некритично воспринимается родителями, и они приходят к выводу, что недостаточно сил, времени, ресурсов и проч. Уделяют ребенку, недостаточно развивают его, не в полной мере сами развиваются в качестве родителей. Такая ситуация значительно повышает тревожность родителей.

Для описания феномена «родительство» мы используем подход Р. В. Овчаровой [6], в котором автор отмечает не только сложность, но и динамичность структуры «родительство». Говоря о многокомпонентности этого понятия, Р. В. Овчарова указывает, что связь всех компонентов в общей структуре придает ей устойчивость и, одновременно, подвижность, т. е. возможность развития [5].

Когнитивный компонент родительства автор соотносит с пониманием родителями своей причастности к своему ребенку, представления о себе как о родителе и сличение содержания этого представления с собственными представлениями об идеальном родителе. В эмоциональный компонент родительства Р. В. Овчарова включает ощущение родителями себя в качестве родителя конкретного ребенка и отношение к ребенку. Поведенческий компонент содержит модели поведения, конкретные компетенции по уходу, заботе, обучению и воспитанию своего ребенка.

Очевидно, что эти компоненты формируются не одномоментно, а в процессе взросления человека [8; 9], в условиях конкретных культурных образцов родительского поведения и содержат индивидуальные характеристики каждой конкретной личности [10].

Целью настоящего исследования явилось изучение выраженности компонентов родительства у студентов, являющихся потенциальными родителями.

Мы предполагаем, что у студентов с разным уровнем готовности к родительству, компоненты психологической готовности будут иметь разную степень выраженности. Так, в частности, у студентов с недостаточной готовностью к родительству, будут в большей мере выражены когнитивный и эмоциональный компоненты, а у готовых к родительству студентов большую выраженность будет иметь поведенческий компонент психологической готовности к родительству.

Методы исследования. Исследование проводилось в течение 2023–2024 гг. на базе Иркутского государственного университета. В нем приняли участие студенты юношеского возраста в количестве 25 человек. Все испытуемые, принимавшие участие в исследовании, были проинформированы о его цели и выразили согласие на участие. Для определения психологической готовности к родительству был проведен опрос студентов-потенциальных родителей. Опрос был составлен на основе методик, разработанных, валидизированных и апробированных в научной школе Р. В. Овчаровой [5].

Результаты исследования и их обсуждение. Весь полученный в исследовании эмпирический материал представлен далее в таблицах.

На первом этапе мы определяли уровень готовности к родительству у студентов. У 9,5 % респондентов выявлен высокий уровень готовности к родительству. Эти студенты (преимущественно девушки) характеризуются пониманием задач родительства, рефлексируют трудности и ограничения, связанные с родительскими функциями, готовы к изменениям в собственной жизни, опосредованным родительством. У 63,5 % опрошенных студентов (девушки и юноши) отмечается средний уровень психологической готовности к родительству. У этой группы респондентов есть осмысление роли родителя, однако, в данный момент своей жизни, респонденты не готовы к выполнению родительских обязанностей, появление ребенка и создание семьи расценивают как ограничивающий фактор жизни, считают, что первоначально они должны «встать на ноги», а уже потом становиться родителями. И 27 % опрошенных (преимущественно юноши) не готовы к родительству. Эту группу составляют студенты, которые расценивают родительство как фактор, препятствующий жизненным планам, мешающий развитию профессиональных способностей.

На следующем этапе исследования в каждой из трех групп студентов, определившихся по уровню готовности к родительству (высокий, средний и низкий уровни) были оценены отдельные компоненты родительства. В

нашем исследовании мы оценивали сформированность когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов в структуре готовности к родительству (табл.).

Таблица

Выраженность компонентов родительства у студентов с разным уровнем психологической готовности к родительству, %

	Компоненты психологической готовности к родительству		
	Когнитивный	Эмоциональный	Поведенческий
Высокий уровень	59,5	63,0	68,5
Средний уровень	57,0	61,5	52,5
Низкий уровень	56,5	51,0	47,5
Среднее	*58,5*	*58,0*	*56,1*

Как видно из представленной таблицы, у студентов, характеризующихся высоким уровнем психологической готовности к родительству эмоциональный и поведенческий компоненты имеют высокую степень выраженности. При этом поведенческий компонент преобладает (68,5 %). В поведенческий компонент психологической готовности к родительству входит действия человека по заботе, уходу, воспитанию ребенка, обучению его навыкам взаимодействия с миром. В этот же компонент включены и действия супругов-родителей по согласованию действий, адресованных ребенку, т. е. отношение к друг к другу как к родителям общего ребенка. В постдиагностической беседе со студентами, принимавшими участие в исследовании, было конкретизировано их представление о стиле семейного воспитания, согласовании действий каждого родителя как воспитателя общего ребенка.

У студентов со средним уровнем психологической готовности к будущему родительству в большей мере выражен эмоциональный компонент готовности (61,5 %). Данный компонент включает в себя субъективное отношение к ребенку и к себе как к родителю. Представления о себе как о родителе и родительские чувства – потребность заботиться, оберегать и защищать своего ребенка. Студенты со средним уровнем готовности к родительству способны к ощущению себя как родителя, однако, не готовы действовать как родители, что отражает наименьшая выраженность поведенческого компонента (52,5 %) в структуре психологической готовности к родительству.

Низкий уровень психологической готовности к родительству выявлен преимущественно у юношей (в эту группу респондентов попали 63 % юношей). Наибольшую степень выраженности в этой группе имеет когнитивный компонент готовности к родительству – 56,5 %. В содержание этого компонента входит понимание родительства как феномена, представления об идеальном родителе (образ идеального родителя), знание родительских функций, представления о ребенке (обобщенный образ ребенка). Иными словами, у респондентов с недостаточным уровнем готовности к родительству есть теоретические знания о родительстве и когнитивные представления о ребенке. Вместе с тем, именно в этой группе студентов получены самые низкие значения по поведенческому компоненту в структуре психологической го-

товности к родительству. Всего 47,5 % студентов отмечают свою готовность действовать как родитель.

Анализируя выраженность отдельных компонентов психологической готовности к родительству у студентов, следует отметить, что в целом, когнитивный компонент имеет большую выраженность в каждой из трех групп респондентов – 58,5 %. Такая ситуация вполне прогнозируема, поскольку когнитивный компонент формируется, преимущественно, в процессе обучения, в том числе в границах вузовского обучения по психолого-педагогическим дисциплинам. Кроме того, существенное значение в формировании когнитивного компонента в структуре психологической готовности к родительству, имеет культурная парадигма, в которой воспитываются и обучаются студенты, принявшие участие в исследовании.

Заключение. Теоретическое исследование психологической готовности к родительству позволило определить феномен родительства как совокупность нескольких компонентов, наиболее значимыми из которых, вслед за Р. В. Овчаровой, следует полагать когнитивный, эмоциональный и поведенческий. В структуре родительства эти компоненты образуют сложное сочетание эмоционально окрашенных представлений и знаний о поведении и чувствах родителей по отношению не только к общему ребенку, но и друг к другу.

Родительство как психологический феномен проходит фазу становления, которая может быть обозначена понятием «психологическая готовность к родительству». Готовность к родительству в юношеском возрасте находится в процессе формирования и развития, на которые оказывают влияние культурная составляющая, в том числе образовательный вектор развития личности.

Компонентная представленность психологической готовности к родительству у студентов-потенциальных родителей не однородна. В наибольшей мере в ее структуре представлен когнитивный компонент, который первоначально формируется в условиях воспитания в собственной родительской семье, а затем получает дальнейшее развитие в образовательном процессе.

В нашем исследовании выявлены различия в выраженности компонентов психологической готовности студентов к родительству в зависимости от степени этой готовности. Так, в частности, у респондентов с высоким уровнем психологической готовности все компоненты в среднем выражены в большей мере, чем у студентов со средней и низкой степенями готовности к родительству. Доминирует у студентов, готовых к родительству поведенческий компонент психологической готовности. Он представлен направленностью личности на реализацию родительских задач. Студенты со средним уровнем готовности к родительству обнаруживают большую выраженность эмоционального компонента готовности. Это выражается в направленности эмоциональной сферы на понимание своих родительских чувств и чувств ребенка, в эмоциональной окраске образа ребенка. У респондентов с низким уровнем психологической готовности к родительству установлено преобладание когнитивного компонента, при этом все компоненты имеют мини-

мальную выраженность в сравнении с группами респондентов со средним и высоким уровнями психологической готовности.

Полученные данные позволяют проектировать адресную психологическую работу, нацеленную на формирование психологической готовности к родительству. Акцентом психологических усилий будет в первую очередь ее поведенческий компонент. Эффективным инструментарием в процессе формирования готовности студентов к родительству будет проведение тренинговых занятий и решение кейсов по проблемам поведения родителей, их реагирования на собственную родительскую позицию и на поведенческие проявления будущего ребенка.

Библиографический список

1. Баженова Н. Г., Токарь О. В. Психологическая готовность к родительству юношей и девушек // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4, № 1. С. 37–44. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 42600657 (дата обращения: 02.09.2024).
2. Гарифулина М. И., Кавун М. И. Психологическая готовность родительства к созданию семьи в структуре ценностей современных студентов // Наука. Технологии. Инновации : сб. науч. тр. : в 9 ч. Новосибирск, 30 ноября 2020 г. / под ред. А. В. Гадюкиной. Новосибирск : Новосиб. гос. техн. ун-т, 2020. Ч. 8. С. 193–197. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 46628505 (дата обращения: 02.09.2024).
3. Жупиева Е. И. Особенности психологической готовности к материнству студенток // Сибирский психологический журнал. 2015. № 16. С. 100–108. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ osobennostipsihologicheskoy-gotovnosti-kmaterinstvu-studentok (дата обращения: 02.09.2024).
4. Лишаев С. А. От детства к зрелости (феномен пролонгации молодости и современность) // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. 2016. № 2 (20). С. 110–132. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ot-detstva-k-zrelosti-fenomenprolongatsii-molodosti-i-sovremennost (дата обращения: 02.09.2024).
5. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен. М. : Моск. психолого-социальный ин-т, 2006. С. 496. URL: https:// knigogid.ru/books/133384-roditelstvo-kak-psihologicheskiy-fenomen/toread (дата обращения: 02.09.2024).
6. Овчарова Р. В. Основные составляющие понятия «родительство» // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2011. № 4. С. 82–88. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?edn = ocyzgx (дата обращения: 02.09.2024).
7. Садовникова Т. Ю. Формирование психологической готовности к материнству: возрастно-психологический подход // Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета. 2018. № 14. С. 113–121. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 36647804 (дата обращения: 02.09.2024).
8. Современное родительство: Психосемантический анализ / М. В. Сафонова, В. А. Ковалевский, Ю. Ю. Бочарова, Л. А. Новопашина // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2019. № 3 (49). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-roditelstvo-psihosemanticheskiy-analiz (дата обращения: 02.09.2024).
9. Сафонова М. В., Косинова М. А., Романова Е. А. Анализ социальных представлений о родительстве у взрослых, имеющих и не имеющих детей // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2021. № 1 (55). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-sotsialnyh-predstavleniy-o-roditelstve-u-vzroslyh-imeyuschih-i-ne-imeyuschih-detey (дата обращения: 02.09.2024).
10. Софьина В. Н., Грибанова Д. Я. Особенности психологической готовности к родительству в период ранней взрослости. СПб. : Рос. акад. народ. хозяйства и гос. службы при Президенте РФ, 2022. 148 с. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 48081531 (дата обращения: 02.09.2024).
11. Фрей А. И., Нухова М. В., Курунов В. В. Психологическая готовность к родительству студенческой молодежи // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 1(74). С. 62–72. URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?id = 35273777 (дата обращения: 02.09.2024).
12. Фрей А. И. Понятие психологической готовности к родительству в рамках современной педагогики и психологии // Nauka-rastudent.ru. 2017. № 12 (048). URL: http://naukarastudent.ru/48/4402 (дата обращения: 02.09.2024).

УДК 37.018

Б. Рэнцэнханд

Аспирант,Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, b.khandaa@mail.ru

О. Л. Подлиняев

Профессор кафедры педагогики, доктор педагогических наук, профессор, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, podlinyaev@inbox.ru

B. Rentsenkhand

Postgraduate student, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, b.khandaa@mail.ru

O. L. Podlinyaev

Professor at the Department of Pedagogy, Doctor of Pedagogic Sciences, professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, podlinyaev@inbox.ru

АРГА-БИЛИГ – ФИЛОСОФСКО-ИСТОРИЧЕСКОЕ УЧЕНИЕ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ МОНГОЛЬСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Монгольская пословица гласит: «Источник книги – буквы «а и э», Источник мира – Арга-билиг». Суть этой поговорки означает, что всё в мире имеет как положительные, так и отрицательные стороны и существует в единстве и противоположностях. Рассматривается монгольское философско-историческое учение арга-билиг, а также особенность монгольского мышления, отражённая на примере пословиц и триад (одно из фольклорных уникальных произведений монголов); анализируется значение учения Арга-билиг для монгольской педагогики. Учение Арга-билиг – это отражение мировоззрения монголов, монгольских традиций и обычаев, являющееся общим фундаментом монгольского традиционного быта и существования.

Ключевые слова: арга-билиг; философское учение; монгольская педагогика; пословицы; триада.

ARGA BILIG – PHILOSOPHICAL AND HISTORICAL TEACHING AND ITS IMPORTANCE FOR MONGOLIAN PEDAGOGY

A Mongolian proverb says, “The source of the book is the letters “a and e”, the source of the world is arga bilig”. This means that everything has both positive and negative sides and exists in unity and opposites. The article examines the Mongolian philosophical and historical teaching of arga bilig, as well as the specifics of Mongolian thinking, illustrated by the example of proverbs and triads, which are one of the unique forms of Mongolian folklore. The authors analyze the significance of arga bilig for Mongolian pedagogy. The teaching of arga bilig is an interpretation of the worldview of the Mongols, Mongolian traditions and customs, and the common foundation of the Mongolian traditional life and existence.

Keywords: arga bilig; philosophical doctrine; Mongolian pedagogy; proverb and triad.

Как отмечает известный монгольский исследователь Х. Цооху: учение Арга-билиг сформировалось в Монголии в XIII–XIV вв. С философской точки зрения, Арга является материей, а Билиг – сознанием [6]. По мнению Л. Г. Скородумовой, учение Арга-Билиг является составной частью монгольской астрологии Зурхай, основные положения которой были сформулированы в Тибете и, соответственно, распространены в Монголии вместе с буддизмом, т. е. в XVI–XVII вв. [3, с. 90].

Арга-билиг – это древнее диалектическое учение монголов о том, что в мире существует взаимодействие двух полярных категорий (в европейской психологии аналогом является понятие «Амбивалентность») и на этих категориях выстраивается целостная мировоззренческая система, существующая в Монголии с глубокой древности.

Монгольский исследователь Д. Мунх-Очир считал, что Арга-билиг – это некая мировоззренческая матрица, аутентичное монгольское учение, связанное с природой и достаточно самобытный элемент монгольской культуры [4, с. 6]. Суть Арга-билиг сводится к следующему: само понятие с монгольского переводится как «способ» и «талант», или «действие» и «мудрость», т. е. две противоположные категории. Арга-билиг основывается на восприятии того, что гармония в мире определяется взаимодействием двух противоположных начал. Вне реализации этого принципа мир существовать не может, точно так же, как не может быть ночи без дня и наоборот [3, с. 91].

Монголы, оперируя учением Арга-билиг, объясняют не только сущность вселенной, природы, мира животных и человека, а также взаимоотношения человека и природы, но и традиционный быт монголов, который полностью подчинен этой системе. В связи с этим принцип арга-билиг стал основой для формирования мировоззренческой базы для различных областей жизни человека: медицины, педагогики и др.

Проблема воспитания и формирования человека также является одним из важных философских исследований. С точки зрения основной философской проблемы воспитание человека имеет свою онтологию «существования и не существования», ценностную систему и гносеологию. Философ Н. Хавх, говоря о философском смысле воспитания и его закономерной связи с образованием, пишет: «Воспитание, как и образование, состоит из трех элементов: знания, духа и навыков, и они взаимодействуют друг с другом, создавая одну сбалансированную систему.

С древних времен монголы строили свои дома, шили одежды, изготавливали седла, уздечки, повозки; приносили жертвы Богу в соответствии с правилами и закономерностями Арга-билиг. Важно, что и воспитание детей осуществлялось также с помощью учения Арга-билиг. Здесь можно привести в качестве примера такой инструмент монгольской педагогики как Уяа. Монголы традиционно используют «Уяа» для физического и духовного воспитания своих детей. Уяа помогает детям развивать когнитивные функции (осязание, возбуждение, память) с раннего возраста [5]. На наш взгляд, Арга-Уяа, это инструмент педагогики, а Билиг – его значение в педагогической практике.

Нам приходится признавать подчинение единству и общим закономерностям Вселенной, хотя явления и предметы многих её сторон имеет бесчисленное множество проявлений. Тут уместно проследить рассматриваемый вопрос в рамках мышления монгольского народа на примере пословиц

и поговорок, что может способствовать раскрытию его философских мыслей и коллективного бессознательного. В пословицах сходство или крайнее различие чего-либо (отражающего диалектический закон единства и борьбы противоположностей) выражается методом сравнения. Например:

Вселенная – Ертөнц.

- Наверх подняться – небо далеко, на землю спуститься – земля тверда (Дээшээ тэнгэр хол, доошоо газар хату). Это значит Арга – небо, Билиг – земля.

Время – цаг хугацаа. Совместное развитие как способ существования.

- Начавшийся дождь перестаёт, приехавшие гости уезжают (Орсон бороо зогсож, Ирсэн гийчин буцдаг).

Науки, знания – Эрдэм ном. Применение на практике научных положений и знаний.

- Поучение отца – золото, назидание матери – наука (Аавын сургаал алт, Ээжийн сургаал эрдэм).
- Сын отца удивляет славой, сын матери – знаниями (Аавын хүү алдраараа гайхуулна Ээжийн хүү эрдмээрээ гайхуулна).
- Человека красит голова, а не шапка (Эдээр биеэ чимэхээр, Эрдмээр биеэ чим).
- Человек бережет честь, павлин бережет хвост (Хүн нэрээ, тогос өдөө).
- Лес – украшение гор, ученые – украшение страны (Ой мод уулын чимэг, Эрдэмтэн мэргэд улсын чимэг).

Работа и труд – Ажил, хөдөлмөр. Делать что-то самостоятельно в собственных силах, стремление научиться обучению.

- Капли составляют море (Далайд дусал нэмэр).
- Работающий человек ест масло, а меняла – проклятия (Ажил хийвэл, Ам тосдоно).
- У лентяя во дворе нет кизяка, у любителя покушать – еды (Залхуугийн гадаа түлшгүй, Залгидгийн гэрт хоолгүй).

Мир, согласие – Эв эе. Природа существования – мир, согласие.

- Собравшиеся вместе сороки сильнее идущих поодиночке тигров (Цувж явсан барнаас, Цуглаж явсан шаазгай дээр).
- Ум хорошо, два лучше (Бүгдээрээ хэлэлцвэл буруугүй, Бүлээн усаар угаавал хиргүй).

Распознать сущности человека – Хүний мөн чанарыг таних.

- Если хочешь узнать, каков человек – посмотри на его друзей (Хүнийг шинжье гэвэл, Нөхрийг нь шинж).
- Среди людей бывают и хорошие и плохие, среди десяти пальцев – и длинные и короткие (Хүний олон сайнтай муутай, Арван хуруу урттай богинотой).

• Не всякий, кто смеётся – друг, не всякий, кто сердится – враг (Инээсэн бүхэн нөхөр биш, Уурласан бүхэн дайсан биш).

Быть ответственным – Хариуцлагатай байх. Быть ответственным за свои поступки и действия.

- Ребенок, упавший сам, не плачет (Өөрөө унасан хүүхэд уйлдаггүй).
- Подражая гусям, кукушка обморозила себе ноги (Галууг дуурайж, Хэрээ хөлөө хөлдөөх).
- Снаружи ровное, как зеркало, красивое, как павлин; внутри – сплошная грязь (Гаднаа гяланцаг, Дотроо паланцаг).
- Лошадь упустишь – поймаешь, слово упустишь – не поймаешь (Агт алдвал барьж болдог, Ам алдвал барьж болдоггүй).
- Лишнее слово запутает человека, длинная одежда спутает ноги (Хошуу урт бол хүзүү орооно, Хормой урт бол хөл орооно) [7].

Монголы с древних времен предпочитают науки, знания, работу и труд, мир и согласие, так же как и нравственность. Эти пословицы направлены на интеллектуальное, трудовое, нравственное, физическое воспитание. Метафоры и пословицы выражают особенность монгольского мышления.

Триада – это единство, которое образовано тремя различными частями. Понятие «триада» относится к философии, а именно к диалектике Гегеля. Триада Гегеля подразумевает три определенных ступени развития какого-либо объекта мироздания [2]. По содержанию триаду представляют цвет, внешний вид, отличительные черты и закон явлений мира природы (табл.).

Таблица

Ертөнцийн гурван улаан (ТРИ КРАСНЫХ):	
На морозе щека красная Морозного неба горизонт красен Дерево (тамариск) в ущелье красное	Жаргалтай хатны хацар улаан Жаварт тэнгэрийн хаяа улаан Жалганд ургасан сухай улаан
Ертөнцийн гурван бардам (ТРИ ГОРДЫХ):	
Лиса на высоких горах горда Зять из хорошего рода горд Скот у хозяина с хорошей собакой горд	Хад сайтын үнэг нэг бардам Хадам сайтын хүргэн нэг бардам Нохой сайтын хот нэг бардам
Ертөнцийн гурван хоосон (ТРИ ПУСТЫХ):	
Мираж волнующийся, движущийся эхо говорящее, хохочущее сон радующий, страшащий	Барайж торойж байдаг зэрэглээ хоосон Бахирч хашгарч цуурай хоосон Барин тавин байдаг зүүд хоосон
Ертөнцийн гурван үгүй (ТРИ НЕСУЩЕСТВУЮЩИХ):	
Пояса у гор не существует Поддерживающих небо, не существует Крыши над морем не существует	Уул бүсгүй Тэнгэр баганагүй Далай таглаагүй.
Ертөнцийн гурван цэмцгэр (ТРИ ОПРЯТНЫХ):	
Небо без туч опрятно Женщина с причесанными волосами опрятна Очаг без золы опрятен [1].	Үүлээ арилсан тэнгэр цэмцгэр Үсээ самнасан эхнэр цэмцгэр Үнсээ цэвэрлэсэн тулга цэмцгэр.

Трехстишия связаны монгольским бытом. Например (ТРИ КРАСНЫХ): Морозного неба горизонт красен /метод предсказания погоды, (ТРИ ГОРДЫХ): скот у хозяина с хорошей собакой горд – для монголов собака – защитник, она охраняет домашний скот от хищников, (ТРИ ПУСТЫХ): мираж волнующийся, движущийся – явление природы, (ТРИ ОПРЯТНЫХ): очаг без золы опрятен; очаг – это сакральное место.

Древние монголы не были ни метафизиками, ни философами, они не стремились к открытию тайн мироздания, но боролись за гармоничную жизнь и преобразование природного мира в гармоничном соответствии с едиными природными законами. Это – «Учение Арга–билиг». Поэтому образ жизни кочевых народов, их обряды, вещи, которые они уважают или запрещают в мире природы, всё это определяется знаниями Арга-билиг и является результатом правильного мышления на основе накопленного многовекового опыта.

Арга-билиг – это диалектическая мудрость, включающая в себя мировоззрение, традиции, обычаи, народное творчество, изобразительное искусство, орнамент, одежду и др. Также Арга-билиг отражается в устном творчестве: сказки, пословицы, триады, юроолы, магталы. Арга-билиг содержит народное знание, полученное из наблюдений за окружающей средой и животными. Так же монгольская педагогика и содержание традиций семейного воспитания находит своё отражение в Арга-билиг. Монголы подходят к своим детям с мудростью Арга-билиг, передавая им богатые традиции жизни, религии и культуры. Можно сказать, что Арга-билиг – это педагогический метод сочетающий традиции и инновации.

Библиографический список

1. Клюева В. Н. Монгольские триады. УБ, 1946.
2. Ковалев А. И., Приходько А. С. Триада как ключевой элемент композиции менеджмента // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. Т. 11, № 3.
3. Монгольский мир: между Востоком и Западом: монография / под ред. Ю. В. Попкова. Новосибирск: ИФПР СО РАН, 2014. С. 92. URL: https://e.lanbook.com/book/180877 (дата обращения: 13.11.2023).
4. Мунх-очир Д. Арга билиг ба махбодын гүн ухаан. УБ, 2003.
5. Намжил. Т. Монгольская семья. Улаанбаатар их сургууль гэр бүл судлалын төв. Улаанбаатар, 2014.
6. Цоохуу Х. Монголы: кто мы? // Новые исследования Тувы. 2014. № 4. URL: https://www.tuva.asia/journal/issue_24/7548-coohu.html (дата обращения: 23.09.2024).
7. Монгольские пословицы. URL: https://ru.wikiquote.org/wiki/ (дата обращения: 23.09.2024).

УДК 81

Д. С. Шмидт
Аспирант, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, chikacheva@list.ru

D. S. Schmidt
Postgraduate student, Irkutsk State University, Irkutsk, chikacheva@list.ru

НОВЕЙШИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СФЕРЕ МУЗЫКИ И ПРОГРАММИРОВАНИЯ

В лингвоэкологическом аспекте рассматривается адаптация новейших заимствований, вошедших в русский язык в начале XXI в. Изучается вопрос о дублетности англицизмов и русскоязычных синонимов. Анализируются шесть заимствований, часто используемых в сферах программирования и музыки. Установлено, что употребление рассмотренных новейших англицизмов является мотивированным, в их значении имеются семантические компоненты, отсутствующие у имеющегося в языке синонима.

Ключевые слова: заимствования; лингвоэкология; иноязычные существительные; англицизмы.

THE LATEST BORROWINGS IN THE FIELD OF MUSIC AND PROGRAMMING

The article considers the adaptation of the latest borrowings that entered the Russian language at the beginning of the XXI century in the linguoecological aspect. The question of the doublet of Anglicisms and Russian-language synonyms is being studied. Six borrowings are analyzed, which are often used in the field of programming and in music. It is established that the use of the considered new Anglicisms is motivated, in their meaning there are semantic components that are absent from the existing synonym in the language.

Keywords: borrowings; linguoecology; foreign-language nouns; Anglicisms.

В течение последних 20 лет наблюдается особо активное заимствование русским языком иноязычных слов. Это связано прежде всего с расширением культурных связей и деловых контактов России. «В наше время, когда российское общество имеет широкий доступ к мировым информационным ресурсам и технологиям, временной интервал между появлениям слова в языке-источнике и его заимствованием стремительно уменьшается» [7, с. 3]. Все эти факторы не могут не влиять на состояние русского языка. По мнению исследователей, из-за интенсивности притока заимствований в некоторых сферах речь рядового носителя русского языка порой становится трудной для восприятия. «Очень часто приходится слышать, что английские заимствования – это требование современности. Заимствований в русском языке всегда было много, но сейчас они хлынули таким потоком, что часто они даже затрудняют понимание текста», – пишут И. В. Коновалова и М. М. Терехова в статье «Англицизмы как одна из проблем экологии современного русского языка» [3, с. 237].

Неоднозначность отношения к процессу заимствования стала причиной внесения поправок в федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации».

Так, в феврале 2023 г. в ФЗ от 1 июня 2005 г. № 53-ФЗ были внесены изменения, указывающие на допустимость использования только тех иноязычных слов, которые не имеют аналогов в русском языке. Эта поправка отражена в статье 1 части 6: «*При использовании русского языка как государственного языка Российской Федерации не допускается употребление слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка (в том числе нецензурной брани), за исключением иностранных слов, которые не имеют общеупотребительных аналогов в русском языке и перечень которых содержится в нормативных словарях, предусмотренных частью 3 настоящей статьи*» [6]. Таким образом, не рекомендуется использовать заимствования в тех случаях, когда их можно заменить общеупотребительным аналогом, уже имеющимся в русском языке.

Изучение заимствований наиболее актуально в лингвоэкологическом аспекте. Лингвистам предстоит проанализировать мотивированность употребления иноязычных слов, в том числе ответить на вопрос, какие синонимы можно считать смысловыми дублетами.

В нашей статье рассмотрено шесть новейших заимствований из лексико-грамматических групп «Программирование, компьютерные технологии» (*кеш, релиз, интерфейс*) и «Музыка» (*дисторшен, овердрайв, семпл*).

Для исследования привлекались контексты Национального корпуса русского языка [5], отобранные в соответствии с временными характеристиками: так, для изучения отбирались иноязычные слова, пришедшие в русский язык в конце XX – первом десятилетии XXI в. Также были проанализированы словари иностранных слов [1; 2; 4; 7; 8], изучались тексты интернет-ресурсов: социальных сетей, СМИ. Кроме того, сбор материала проводился с помощью письменного и устного опросов носителей русского языка.

Анализируемые заимствования являются англицизмами. Во-первых, важную роль в этом вопросе сыграла авторитетность языка-источника. Английский – международный язык, он считается официальным в 54 странах. Кроме того, именно английский является ведущим языком в сфере научно-технических разработок, применяемых в том числе и в музыкальной сфере.

В рамках лингвоэкологического подхода мы должны ответить на вопрос о когнитивной и коммуникативной обоснованности выбранных для анализа заимствований. Говорить о их мотивированном употреблении можно в том случае, если они заполняют лакуну в системе языка и вносят новый семантический оттенок, отсутствующий у имеющегося в языке синонима. Особенно важен этот процесс в профессиональных сферах.

Мы провели опрос среди 20 программистов, использующих в своей профессиональной речи такие новейшие заимствования, как *интерфейс, релиз, кеш.*

Респонденты должны были ответить на вопросы о приемлемости замены иноязычного слова на русскоязычный синоним.

Насколько приемлема, по вашему мнению, в данных контекстах замена иноязычного слова на синоним (без изменения смысла)?

1. *Релиз* на *фрагмент/аудиофайл*: *«На следующей неделе выйдет исправительный релиз».*

2. *Интерфейс* на *оформление: «А простой и интуитивно понятный пользовательский интерфейс снижает рабочую нагрузку на системных администраторов».*

3. *Кеш* на *память: «Заходите в телефон в настройки и чистите кеш приложений (только если кеша больше 500 мб)».*

Из 20 опрошенных 70 % считает, что замена слова *релиз* на *выпуск* «неприемлема», 20 % ответили, что замена «не совсем приемлема».

Замену *интерфейс* на *оформление* 60 % опрошенных назвали неприемлемой, 30 % – не совсем приемлемой.

Замену *кеш* на *память* считают неприемлемой 70 % респондентов, 10 % – не совсем приемлемой.

Свой выбор респонденты мотивировали тем, что иноязычные слова называют особые виды денотатов, различение которых особенно важно для их профессиональной и околопрофессиональной деятельности. Так, *кеш* – это не просто память, это такая память устройства или программы, где хранятся временные или часто используемые файлы. *Интерфейс* – это не только оформление рабочего окружения пользователя в окне программы, но и совокупность средств для общения, взаимодействия между человеком и компьютером. *Релиз* – это выпуск кинопродукта, книги, музыкального альбома или компьютерной программы, предназначенных для широкого ознакомления общественности.

Кроме того, нами было опрошено 10 музыкантов. Им также предлагалось ответить на вопросы о приемлемости замены заимствованного слова на русскоязычный синоним.

Насколько приемлема, по вашему мнению, в данных контекстах замена иноязычного слова на синоним (без изменения смысла)?

1. *Семпл* на *фрагмент/аудиофайл: «Часто семплы проходят обработку, модификацию и монтаж, чтобы получился новый и оригинальный звук».*

2. *Дисторшен* на *искажение: «Эффект дисторшен заставляет гитару звучать в стиле хэви-метал даже на малом уровне громкости и с обычными настройками усилителя».*

3. *Овердрайв на перегруз: «Узнаваемости его саунду придавал овердрайв, который Клифф использовал почти всегда, а также то, что Бёртон никогда не играл медиатором».*

80 % опрошенных ответили, что замена слова *семпл* на *аудиофайл* «неприемлема», 20 % считает, что замена «не совсем приемлема».

20 % анкетируемых назвали замену слова *дисторшен* на *искажение* «неприемлемой», 40 % ответили, что замена «не совсем приемлема».

30 % считает, что замена слова овердрайв на перегруз «неприемлема», 30 % отметили, что замена «не совсем приемлема».

Нам представляется, что заимствования семпл, дисторшен и овердрайв обладают особым значением, соотносимым с более точно обозначенной областью денотации или применения слова, помогают разграничить смысловые оттенки синонимов. Так, семпл – это не просто аудиофайл, это оцифрованный аудиофрагмент, воспроизводящий в основном звуки музыкальных инструментов, предназначенный для создания определённой музыки. Дисторшен – это не просто искажение, это важный звуковой эффект, используемый в создании и обработке музыки, так же как и овердрайв.

Некоторые заимствования являются гипонимами по отношению к имеющемуся в русском языке синониму (семпл – аудиофайл, кеш – память).

Можно сделать вывод о том, что употребление представленных для анализа заимствований вызвано потребностью в дифференциации значений, выделении особого семантического оттенка. Все они представляют собой слова, мотивированные нуждами языка как знаковой системы.

Библиографический список

1. Захаренко Е. Н. Новый словарь иностранных слов [свыше 25 000 слов и словосочетаний: толкование, этимология, примеры употребления] / Е. Н. Захаренко, Л. Н. Комарова, И. В. Нечаева. Изд. 3-е, испр. и доп. М. : Азбуковник, 2008. 784 с.
2. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. М. : Эксмо, 2006. 671 с. URL: http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-wordskomlev/index.htm (дата обращения: 10.08.2024).
3. Коновалова И. В., Терехова М. М. Англицизмы как одна из проблем экологии современного русского языка // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Балашов, 2016. С. 237.
4. Крысин Л. П. Современный словарь иностранных слов / Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. М: АСТ-ПРЕСС, 2014. 410 с.
5. Национальный корпус русского языка. URL: https://ruscorpora.ru/new/ (дата обращения: 08.08.2024).
6. О государственном языке Российской Федерации : федер. закон от 01.06.2005 № 53-ФЗ. Часть 6 ст. 1. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/22441 (дата обращения: 11.10.2023).
7. Шагалова Е. Н. Словарь новейших иностранных слов. М. : АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2023. 76 с.
8. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/ru/ (дата обращения: 23.10.2021).

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы
Международной научно-практической конференции
Иркутск, 25–26 октября 2024 г.

ISBN 978-5-9624-2341-8

Материалы публикуются в авторской редакции
Дизайн обложки: П. О. Ершов

Темплан 2024. Поз. 130
Уч.-изд. л. 58,8

ИЗДАТЕЛЬСТВО ИГУ
664082, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 124