ПРИКЛАДНЫЕ, ПОИСКОВЫЕ И ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ: ТРАДИЦИИ, ОПЫТ И ИННОВАЦИИ

Монография

Под редакцией Каменского А.М., Подкопаева О.А.

УДК 37; 159.9
ББК 74; 88
П75

Авторы монографии: Аверина Е.И., Азизова Н.И., Багичева Ж.Б., Верхорубова О.В., Даудова Д.М., Джилкишиева М.С., Доронина С.А., Залитинова С.А., Кабардиева Ф.А., Каменский А.М., Каспаров И.В., Киселёва Д.А., Конина Е.А., Красилова И.Е., Литвинчук И.Н., Максимова И.Р., Махмудова Ф.А., Мугаджирова А.М., Поддубская О.Н., Попов А.Г., Рыжкова О.И., Савельева Е.Б., Сергеева К.И., Сухова Е.В., Сысоев В.В., Федосеева Т.Е., Шихамирова Б.А., Шкитырь О.Н., Ябатыврова Б.Г.

Научные редакторы:
Каменский Алексей Михайлович – профессор Ленинградского областного института развития образования, доктор педагогических наук, доцент (г. Санкт-Петербург)
Подкопаев Олег Александрович – доцент кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры», кандидат экономических наук, доцент (г. Самара)

Рецензенты:
Кагермазова Лаура Цраевна – доктор психологических наук, профессор РАО, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
Думицкая Наталья Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Ухтинский государственный технический университет»

П75 **Прикладные, поисковые и фундаментальные исследования в сфере педагогики и психологии: традиции, опыт и инновации** / [Аверина Е.И., Азизова Н.И., Багичева Ж.Б. и др.]; Под ред. Каменского А.М., Подкопаева О.А. – Самара: ООО НИЦ «ПНК», 2023. – 176 с.

В монографии «Прикладные, поисковые и фундаментальные исследования в сфере педагогики и психологии: традиции, опыт и инновации» рассматриваются: концептуальные вопросы педагогических и психологических исследований, теоретико-методологические и практические аспекты развития дошкольного и школьного образования в России, актуальные подходы к развитию высшего образования в России. Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, магистрантам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся современными проблемами педагогики и психологии, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области.

ISBN 978-5-6049405-5-6

© Авторы исследований, 2023
© ООО НИЦ «Поволжская научная корпорация», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	5
1.1. Методологические аспекты разработки диагностического инструментария рефлексии профессиональных компетенций в ходе проектирования персонализированных треков повышения квалификации учителей	5
1.2. Научный подход к физической культуре и спорту как фактор социальной безопасности железнодорожного транспорта	16
1.3. Дискурс страха в психосемантическом компаративном аспекте	27
1.4. Особенности эмоционального интеллекта младших школьников из семей с различными типами детско-родительских отношений	46
2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	58
2.1. Анализ социокультурного пространства развития социальной компетентности обучающихся в условиях ученического самоуправления	58
2.2. Развитие цифровой индивидуальности участников образовательного процесса в современной школе	69
2.3. Реализация принципа наглядности при обучении иностранному языку в условиях современной информационно-образовательной среды	83
2.4. Роль арт-технологий и их использование в образовательной деятельности (на примере изучения иностранного языка)	95
2.5. Игровые технологии как средство формирования культуры общения младших школьников	105
2.6. Особенности умений детей 5-6 лет пересказывать тексты-описания и особенности работы педагогов детского дошкольного учреждения по обучению детей пересказу текстов-описаний	116
3. АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	132
3.1. Практико-ориентированное обучение как инструмент развития юридического образования	132
3.2. Готовность будущих врачей к профессиональной деятельности (результаты самооценки)	139
3.3. Возможности личностно-ориентированного подхода в формировании культуры здоровья	148
3.4. Воспитательная работа в рамках досуговой и социально-культурной деятельности в студенческом общежитии университета	157
3.5. Актуальные проблемы гражданско-патриотического воспитания студентов-будущих учителей	164
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	172
КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	173

ВВЕДЕНИЕ

В монографии «Прикладные, поисковые и фундаментальные исследования в сфере педагогики и психологии: традиции, опыт и инновации» рассматриваются: концептуальные вопросы педагогических и психологических исследований, теоретико-методологические и практические аспекты развития дошкольного и школьного образования в России, актуальные подходы к развитию высшего образования в России.

Методологические проблемы психологии и педагогики всегда относились к наиболее актуальным, острым вопросам развития психолого-педагогической мысли. Изучение психологических и педагогических явлений с позиций диалектики, т.е. науки о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления, позволяет выявить их качественное своеобразие, связи с другими социальными явлениями и процессами. В соответствии с принципами этой теории обучение, воспитание и развитие будущих специалистов исследуются в тесной связи с конкретными условиями общественной жизни и профессиональной деятельности. Все психолого-педагогические явления изучаются в их постоянном изменении и развитии, выявлении противоречий и путей их разрешения. В современной науке заметны тенденции к интеграции знаний, комплексному анализу тех или иных явлений объективной реальности. Заметно усилились связи между самими науками и научными направлениями. Так, все более условными становятся границы между педагогической теорией и общепсихологической концепцией личности; между анализом социальных проблем и психолого-педагогическим исследованием личности; между педагогикой и генетикой, педагогикой и физиологией и т.д. Причем в настоящее время интеграция всех гуманитарных наук имеет ясно выраженный объект – человека. Поэтому важную роль в объединении усилий различных наук при его изучении играют психология и педагогика. Педагогическая психология как самостоятельная отрасль знания, интегрированного по своей сущности, органично связана с философией, антропологией, общей психологией, персонологией, педагогикой, социологией, культурологией, физиологией, юриспруденцией, этикой и изначально развивалась как наука, предметом которой является человек. Каков научный потенциал педагогической психологии и ее пределы? Каковы современные критерии обученности и воспитанности детей, подростков и молодежи? Полагаем, что для поиска ответов на эти вопросы необходимо, прежде всего, исходить из анализа совокупности динамично протекающих социокультурных трансформаций и порожденных ими тенденций развития образования и воспитания.

Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, магистрантам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся современными проблемами педагогики и психологии, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области.

1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

1.1. Методологические аспекты разработки диагностического инструментария рефлексии профессиональных компетенций в ходе проектирования персонализированных треков повышения квалификации учителей[1]

Повышение квалификации становится одним из центральных компонентов в современной системе непрерывного образования педагогов. Оно дает им возможность наращивать собственные конкурентные преимущества на рынке труда и способствует непрерывному развитию личности педагога, а, в конечном итоге, к повышению качества образования выпускников. По Е.А.Климову, становление профессионала может длиться до 40 лет, проходя через стадию профессиональной адаптации (19-27 лет), стадию развития (27-50 лет), стадию реализации (50-65 лет) и стадию спада (после 60 лет) [13]. Обучение педагогов проводится на всех стадиях, однако, во многих случаях на курсы повышения квалификации направляются учителя без учета особенностей и результатов их профессиональной деятельности, индивидуального опыта и уровня владения профессиональными компетенциями, а главное – без осознания самими педагогами проблем, перспектив и ресурсов своего профессионального развития. Персонализированный подход к обучению педагогов, в особенности построенный на развитии рефлексии уровня владения педагогическими компетенциями, актуален на всех стадиях развития профессионала, увеличивая их осмысленность, ценность и результативность.

Проблематика персонализированного профессионального развития и обучения педагогов в современной педагогической психологии актуальна как в нашей стране, так и за рубежом. Так, В.Б.Гаргай, анализируя систему повышения квалификации учителей в США, выделяет три подхода:

- личностно-ориентированный подход, имеющий в своей основе идеи Ж.-Ж.Руссо, А.Маслоу, К.Роджерса, Ж.-П.Сартра, А.Камю и др. Предоставляя учителю возможность развивать «природные возможности», он, тем не менее, по мнению автора, чреват снижением академического уровня обучения;

- профессионально-ориентированный подход, опирающийся на традиции бихевиоризма Б.Скиннера, который, впрочем, рассматривает учителя лишь как «функционера», средство и инструмент реализации общественно заданных стандартов, теряя при этом личностный план в профессиональной деятельности;

- проблемно-ориентированный подход, обоснованный когнитивной психологией Л.Кольберга, философским прагматизмом У.Джеймса, радикальным гуманизмом и постмодернизмом. Его преимуществом является ответ на возникновение актуальной проблемы и поиск ее решения, к недостаткам относится вопрос стандартизации содержания обучения [5].

Автор уже в начале 2000-х годов отмечает необходимость внедрения в систему повышения квалификации педагогов альтернативного педагогического

[1] Автор раздела: Федосеева Т.Е.

и методического инструментария, позволяющего создать условия для становления учителей в качестве субъектов педагогической деятельности.

Впервые феномен субъектности был упомянут еще в 1887 г. Ф.Г.Гидденсом в контексте социализации личности. Активную позицию субъекта в ходе собственного развития и социализации в противовес социальной адаптации предложили Ч.Кули и Д.Г.Мид. Как методологическое основание механизмов развития личности субъектный подход был обоснован Б.Г.Ананьевым, С.Л.Рубинштейном, К.А.Абульхановой-Славской, В.В.Знаковым и др. К качествам субъекта авторы относят преобразующую активность, целенаправленную активность, предметно-смысловую активность и самодетерминацию. Так, С.Л.Рубинштейн, пересмотревший отношение между деятельностью и ее субъектом, доказал, что субъект способен к самодетерминации и сам создает условия своей деятельности [27]. Как субъект жизненного пути, человек проявляет свою индивидуальность, являясь автором саморегулирующейся деятельности, активным творцом внешних и внутренних условий своего развития.

В методологию системы образования нашей страны категория субъекта вошла в 80-е годы XX века благодаря развитию идей личностно-ориентированного подхода И.С.Якиманской [34] и В.Я.Ляудис [21]. Создание психолого-педагогических условий для становления ученика в качестве субъекта процесса обучения является одним из его признаков. С этой целью в отечественной системе образования были предприняты шаги для разработки соответствующих учебных программ и технологий. Однако, важность субъект-субъектных отношений в системе «учитель-ученик» обосновывалась, скорее необходимостью заменить традиционную парадигму образования, которой свойственна авторитарная позиция учителя и ведомая «объектная» позиция ученика новой современной парадигмой, в которой учитель предстает не как контролер и регулятор всей деятельности, но как равный партнер в диалоге, выстаивающий отношения сотрудничества с учащимися-субъектами познавательной деятельности (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман, И.А.Зимняя и др.).

Субъектность самого педагога как носителя профессиональной деятельности и ведущий фактор развития субъектности обучающихся стала предметом специальных исследований несколько позже в работах Е.Н.Волковой, И.А.Зимней, А.К.Марковой, Л.М.Митиной и др.

Так, Е.Н.Волкова указывает, что уровень развития субъектности определяет то, насколько человек способен осознавать происходящие и производимые им изменения, выбирать цели, определять средства их достижения, оценивать результаты, а также факторы, способствующие и препятствующие их достижению [3, С.14]. Целеполагание, на что обратим особое внимание, – центральная здесь категория, напрямую связанная с ценностно-смысловой сферой субъекта, которая облегчает человеку понимание смысла жизни и обеспечивает целостность личности [там же, С.15]. Субъектность учителя определяется высокой осмысленностью жизни, гуманистически направленной мотивацией, внутренним локусом контроля и

развитой Я-концепцией, открытой к изменениям и самосовершенствованию. Субъектность учителя, проявляясь в диалогическом общении с обучающимися, является фактором развития их субъектности, которая затем проявит себя в самодетерминации процесса обучения, в осознанном и активном отношении к миру, другим и самим себе [там же, С.22].

С.Н.Глазачев, С.С.Кашлев и Н.И.Соколова, анализируя эволюцию научных взглядов на психологическую сущность и компоненты субъектности педагога, оценивают ее как особую культуросообразную потребность общества и выделяют следующие критерии ее проявления:

- способность к выполнению организаторской роли;
- универсальный характер реализации деятельности;
- творческий характер профессиональной деятельности;
- направленность профессиональной деятельности на развитие личности и общества;
- способность к осуществлению рефлексии педагогической деятельности;
- высокая степень автономности педагогической деятельности;
- принятие ответственности за создание среды для развития субъектов образовательного пространства [6].

Таким образом, ключевыми качествами, отражающими субъектность педагога, по мнению авторов являются активность, автономность, творческий подход к управлению своим жизненным и профессиональным развитием на основе рефлексии мотивов, целей, средств, результатов ее осуществления. Рефлексия здесь выступает в качестве механизма регуляции деятельности.

Амплификация самосознания личности педагога, которая является производной от переосмысления «происходящего» с ним и «произведенного» им самим, так или иначе затрагивает и его профессиональную сферу, неизбежно вызывая процессы самоанализа мотивов, целей, средств и результатов деятельности в профессии. Закономерным итогом этой деятельности по переосмыслению себя в профессии может стать прогноз персонального пути дальнейшего развития, в том числе в ходе обучения и повышения квалификации.

Основные идеи, позволяющие переосмыслить подход к построению системы обучения педагогов, заложены в работах В.А.Лефевра о рефлексивном сознании. А.А.Корох [14] оценивает их роль в современной науке и педагогике как уникальную. Однако, само понятие рефлексии имеет философско-психологическую природу, корни его уходят в научное творчество Дж.Локка, И.Канта, Гегеля и др. В психологии одним из первых идею о «познающем» и «познаваемом «Я» выразил У.Джеймс [8]. В отечественных психологических исследованиях понятие рефлексии связано с именами Б.Г.Ананьева, С.Л.Выготского, С.Л.Рубинштейна и др. Так, Б.Г.Ананьев рассматривает ее в качестве основного механизма развития самосознания [2]. Уже это указывает на возможности, раскрывающиеся в синтезе данного понятия и методикой персонализированного обучения учителей. В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев закономерно рассматривают рефлексию как признак специфически человеческой природы, отсутствующий в животном мире [30], тем самым,

отсылая нас к сущностным характеристикам субъекта деятельности. С.Ю.Степанов и И.Н.Семенов развивают эту идею, уточняя, что рефлексия позволяет формировать отношение к окружающему [32], в контекст которого вписывается и отношение к своему профессиональному развитию. Формальную и содержательную рефлексию в процессе познавательной деятельности раскрывает в своих исследованиях А.З.Зак [11]. Д.А.Леонтьев выделяет такие формы рефлексии, как внимание к собственным переживаниям, взгляд на себя «со стороны», близкий к понятию субъектности, и т.н. квазирефлексию, предметом которой являются абстрактные прогнозы о прошлом и будущем [17, 18]. Одной из самых значимых функций является связь рефлексии с целеполаганием, которое выходит на уровень деятельности и жизни субъекта в целом [1, 27]. Рефлексия выступает промежуточным звеном между прожитым и будущим личности. Образ своего будущего выполняет регулятивную функцию т.к., по выражению Дж.Олпорта, «то, что ребенок или взрослый ожидает, во многом определяет то, что он думает или делает» (35; P.327).

Таким образом, функциональное назначение рефлексии заключается в саморегуляции процессов взаимодействия организма с внешним миром, сопровождении процессов адаптации и управления поведением.

Исходя из положения о рефлексивном сознании, у В.А.Лефевра возникла идея рефлексивного управления, как системы принятия решений, основанной на определении проблемного пространства, в которое могут входить отношения, ценности, восприятия и убеждения [14]. Экстраполируя идею рефлексивного сознания на проблематику профессионального обучения специалистов (в том числе педагогов), можно заключить, что ее развитие лежит в определении «пространства решений», в котором содержатся альтернативы и ресурсы для преодоления проблемы. В дальнейшем появляются такие воплощения этой идеи, как например, исследование А.В.Карпова, который рассматривает три модуса данного явления (рефлексивность как психическое свойство, рефлексию как процесс и рефлектирование как состояние) и, указывая на его интра- и интерпсихический характер, выделяет в нем ретроспективный и перспективный аспекты [12]. Автор предлагает методику измерения данных параметров, отмечая как интересный факт, положительную корреляцию рефлексивности с тремя шкалами методики 16PF Р.Кеттела, а именно со склонностью к чувству вины, проницательностью и тревожностью. Этот факт указывает, что потребность в профессиональном росте и поиске средств развития своих профессиональных компетенций, в том числе и в форме дополнительного профессионального образования, скорее всего, обусловлена отсутствием самоуспокоенности, наличием некоторой неудовлетворенности актуальными достижениями, наличием постоянной оценочной позиции по отношению к своей профессиональной деятельности. Это объясняет актуальность разработки и внедрения в практику работы учителей инструментов комплексной диагностики сформированности профессиональных компетенций.

В системе повышения квалификации учителей идея о рефлексивном сознании и рефлексивном управлении нашла применение в исследованиях

Рябцева В.К., Зверева С.М., Ряшиной В.В. и др. [28]. Авторы предлагают сделать рефлексивное сознание педагога способом жизни, способом управления профессиональной деятельностью, в центре которого – активное вхождение специалиста в профессиональное сообщество и его компетентность в вопросах основных проблем образования. Вторым же компонентом является рефлексия своей профессиональной деятельности, построение и реализация замысла ее развития.

Разработки дидактического инструментария для развития рефлексивности молодых учителей как условия эффективности профессиональной деятельности предлагают Т.Ф.Есенкова, Л.П.Шустова, С.В.Данилов и Н.И.Кузнецова [10]. Авторы рассматривают рефлексивную компетентность педагога в единстве деятельностной и личностной составляющих. Деятельностная составляющая представлена разнообразными схемами самонаблюдения и самоанализа уроков, а личностная включает средства диагностики профессионально-личностных умений, коммуникативной компетентности, типичных затруднений и самой рефлексивности.

Таким образом, управление профессиональным развитием и обучением педагогов должно быть построено на рефлексивном восприятии и позиции наблюдателя по отношению к компонентам их профессиональной деятельности и личности. Естественно, что субъектом этих наблюдений должен стать сам педагог, перейдя к позиции исследователя по отношению к самому себе.

Методологи изучения проблемы индивидуальных образовательных стратегий в нашей стране (А.Н.Свиридов, Е.А.Александрова, М.А.Холодная, Т.А.Строкова, Е.И.Казакова, З.А.Каргина и др.) заложили в данный подход приоритет опоры на индивидуальные качества субъекта обучения, его интересы, потребности, способности, интеллект и др., выступающие в качестве детерминант для разработки персонализированных образовательных треков, что само по себе является развитием идеи рефлексивного сознания.

Антропологические основания профессионального развития и повышения квалификации педагогов стали предметом исследования в работах В.И.Слободчикова, Г.А.Игнатьевой, О.В.Тулуповой и др.

Лейтмотивом научного подхода В.И.Слободчикова и Г.А.Игнатьевой [29] к проблеме постдипломного образования педагогов является проектно-сетевая модель, вытекающая из закономерностей развития современного общества, и которую авторы не считают революционной. Напротив, ее создание должно стать результатом длительного эволюционного процесса, который имеет в основе региональную сетевую структуру, пространства со-бытийных встреч и реализации образовательных антропопрактик, выстроенную систему научно-исследовательской и проектной работы, опосредованную интеграцией общественных институтов, организаций, бизнес-структур с системой дополнительного профессионального образования педагогов.

Раскрывая технологические аспекты технологии самоопределяемого обучения педагогов, Г.А.Игнатьева и О.В.Тулупова [33] связывают процесс управления профессиональным развитием учителей с построением ими новой личностной идентичности. В контексте антропологического подхода к

самоопределению взрослого человека авторами предложен диагностический комплекс, позволяющий выявить виды управленческих позиций педагогов, их способности к исполнительству, лидерству и стратегическому проектированию собственного развития. На основе проектно-ресурсного управления авторами разработана схема самоопределяемого обучения, в ходе которого обучающийся от действий в конкретной ситуации поднимается на ступень локальной цели через рефлексию собственной деятельности к рефлексии изменений своей позиции. На основе такого управления появляются возможности для проектирования образовательных программ в ходе повышения квалификации педагогов.

Данные методологические основания могут стать основой модели проектирования персонализированных треков повышения квалификации учителей на основе комплексной диагностики их профессиональных компетенций. Персонализированный трек – образовательная технология создания ситуации профессионального развития педагога на основе комплекса требований к содержанию образования, задаваемых современным нормативным трендом его стратегического развития.

ФГБОУ ВО НГПУ им. К Минина имеет богатый опыт реализации модели сопровождения жизненного цикла в профессии специалистов педагогического профиля. Одно из ключевых мест в ней занимает создание и апробация инструментов мониторинга индивидуальных показателей овладения профессиональной педагогической деятельностью с целью последующей разработки маршрутов индивидуализированного обучения в системе повышения квалификации. Задачи системы работы с педагогами на этапах адаптации, развития и реализации в профессии охватывают анализ и рефлексию уровня сформированности профессиональных компетенций, оценку профессиональных достижений, удовлетворенность самореализацией в профессии, а также последующий прогноз с постановкой целей потенциального профессионального развития и разработку маршрутной карты в соответствии с объективными и субъективными индикаторами актуального уровня профессионального развития специалиста педагогического профиля [25].

Рассматривая практический аспект этой проблемы, следует обратиться к работам Д.А.Леонтьева, который вводит понятие «личностный потенциал» как рабочее, но дает понимание потенциального в развитии личности, соотнося его с пространством возможного, со способностью к структурированию материала собственной жизни на основе свободы и ответственности, а также с произвольностью как основной специфической характеристикой человека [20]. Исходя из этого положения, образовательно-профессиональный маршрут педагога можно представить как производное от рефлексивно-оценочной деятельности, направленной на анализ имеющихся достижений и ресурсов, и прогноза желаемого, ожидаемого, возможного) в сфере профессиональной самореализации. При этом необходимым и очевидным признаком такого прогноза является его индивидуальный характер, проявляющий себя не только в его содержании, но и в содержании и формах осуществления индивидуального образовательно-профессионального маршрута [7].

Потенциал профессионального развития личности – это показатель, позволяющий сделать прогноз успешности в профессиональной деятельности на основе соотношения уровня развития специальных способностей и уровня выраженности интереса к профессии [25]. Диагностический комплекс для изучения потенциала профессионального развития личности может быть выстроен в единстве трех компонентов: потребностно-мотивационного (предпочтение данной деятельности другим видам), деятельностного (успешность связанной с деятельностью задач) и продуктивного (наличие творческого продукта) [там же]. Такой подход применим на стадии профессионального выбора и адаптации.

У педагогов, находящихся на стадии развития и реализации, т.е. имеющих определенный стаж, степень выраженности потенциала профессионального развития личности можно рассматривать в прямой зависимости от сформированности профессиональных компетенций. Проблему профессиональных компетенций педагога анализируют в своих работах А.К.Маркова, Н.В.Кузьмина, Л.М.Митина, В.Блум, И.А.Зимняя и др. Однако, единого толкования понятие «профессиональная компетенция» («компетентность») пока не приобрело. Так, А.К.Маркова характеризует его как «психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание … способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [22, С.25]. Н.В.Кузьмина [15] рассматривает компетентность педагогов как интегративное свойство личности, указывая на ведущий характер психологической компетентности (социально-перцептивной, социально-психологической, аутопсихологической, коммуникативной и психолого-педагогической [16, С.90]. Л.М. Митина, подчеркивая сложность структуры понятия «педагогическая компетентность», указывает на единство теоретической и практической готовности преподавателя к осуществлению своей профессиональной деятельности, наличия в его содержании знаний, умений, навыков в единстве со способами и приемами их реализации в деятельности и саморазвитии личности [24]. Авторы обобщающего исследования А.А.Печеркина, Э.Э.Сыманюк и Е.Л.Умникова констатируют, что современное понимание компетентности имеет комплексный характер и затрагивает когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую компоненты [26].

Обобщая этот небольшой обзор точек зрения на психологическое содержание понятия «педагогическая компетентность», можно утверждать, что, не взирая на различие в толковании, оно отражает качество профессионала, в котором интегрированы мотивационные, когнитивные, технологические и поведенческие структуры, проявляющие себя в условиях деятельности и служащие отправной точкой, средством и в то же время критерием становления субъекта профессиональной педагогической деятельности. При этом, понятие субъекта указывает на аспект самодетерминации и саморазвития.

Движущей силой саморазвития в профессии, в свою очередь, является, по мнению С.А.Минюровой, разрешение ценностных противоречий в содержании мотивационной, целевой, инструментальной составляющих ценностно-

ориентационной деятельности специалиста [23]. В этом процессе рефлексивная установка по отношению к мотивам, целям, ценностям своего профессионального пути выступает как психологическое условие разрешения ценностных противоречий.

Данный здесь и далеко не полный перечень методологических ориентиров может стать основой для создания и апробации комплексной модели «рефлексивной» диагностики сформированности профессиональных компетенций педагогов, по результатам которой становится возможным создание персонализированных треков повышения квалификации.

Реализация рефлексивного диагностического инструментария в рамках компетентностного подхода обеспечивает ему очевидные преимущества, а именно то, что педагог в процессе профессионального развития предстает как личность, обладающая уникальными знаниями, ценностями, поведением, имеющая конкретные потребности и мотивы, которые в совокупности обеспечивают эффективность в профессиональной деятельности [4]. Немаловажно также, что подобные диагностические инструменты, ориентированные на прогноз потенциально возможного направления профессионального развития и повышения квалификации позволяют предупреждать и психологически сообразно сопровождать этап «рефлексивной остановки» [28], когда педагог находится в процессе осознания «проблемного поля», затрудняясь продвинуться дальше в постановке задач саморазвития, и позволяют преодолеть состояние неопределенности, актуализируя «синтезирующую рефлексию».

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что при разработке диагностических инструментов для рефлексии профессиональных компетенций специалистов педагогического профиля с целью последующего выстраивания персонализированных треков в их обучении, необходимо понимать личность субъекта педагогической деятельности как «глобальную высшую психическую функцию прогрессивного овладения собственным поведением и внесения новых высших закономерностей в процессы взаимодействия с миром и саморазвития на основе социального опыта…» [17, С. 146].

Методологически важными условиями включения педагогов в систему персонализированных треков повышения квалификации должны стать сетевое сотрудничество, комплексный подход, системность, погружение в самодиагностику, самоисследование и самопроектирование личностного развития, отвечающие задачам развития рефлексивной модели управления профессиональной деятельностью. Очевидно также и то, что такой методический инструментарий должен решать как задачи организации процесса профессиональной самоидентификации выпускников, так и сопровождения профессионального саморазвития молодых опытных педагогов, в том числе с применением современных методов индивидуального и группового психологического консультирования в целях создания персонифицированного профессионально-образовательного маршрута, тем самым, помогая реализовывать идею непрерывного развития личности и образования на протяжении всей жизни.

Список литературы

1. Абульханова К.А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. 2009.Т. 30, N 1. С. 32–43.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.
3. Волкова Е.Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: Дисс. ... канд. психол. наук. — М.: Психол. ин-т РАО, 1992.
4. Высочина М.В., Святохо Н.В., Османова З.О. Компетентностный подход в управлении персоналом предприятия // Вопросы и проблемы экономики и менеджмента в современном мире / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Омск, 2014.
5. Гаргай В.Б. Анализ моделей повышения квалификации учителей в США // Сибирский учитель. – 2001. – №1 (11). [Электронный ресурс. URL: http://www.sibuch.ru/node/668].
6. Глазачев С.Н., Кашлев С.С., Соколова Н.И. Субъектность педагога как культуросообразная потребность общества // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика, 2010. — Вып.3. — С.40-45.
7. Григорян Ф.Ф. Научно-теоретические основы исследования профессионального образовательного маршрута // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2017. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-teoreticheskie-osnovy-issledovaniya-professionalnogo-obrazovatelnogo-marshruta (дата обращения: 25.10.2021).
8. Джеймс У. [James W.] Психология / под ред. Л.А.Петровской. М.: Педагогика, 1991.
9. Дмитриева Л.Г., Левашова Е.С. Мотивация как компонент профессионального развития личности // DIZWW. 2021. №12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-kak-komponent-professionalnogo-razvitiya-lichnosti (дата обращения: 08.11.2021)
10. Есенкова, Т. Ф. Средства формирования рефлексивной компетентности молодого педагога: сборник дидактических материалов / Т. Ф. Есенкова, Л. П. Шустова, С. В. Данилов, Н. И. Кузнецова. – Ульяновск, 2018. – 47 с.
11. Зак А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников // Вопросы психологии. - 1978. - №2.
12. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов //Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – №. 5. – С. 45-57.
13. Климов Е.А. Психология профессионала. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 400 с.
14. Корох А.А. Рефлексивное управление: концепции, подходы и область применения // Научные записки НГУЭУ. – 2009. - №2). [Электронный ресурс. URL:

https://nsuem.ru/science/publications/science_notes/2009_2/article.php?ELEMENT_ID=1021]/

15. Кузьмина Н.В. Специалисты – субъекты изучения продуктивности своей деятельности (в свете акмеологической теории фундаментального образования) // Акмеология - 2005. Методологические и методические проблемы. СПб.: Изд-во ЦСИ, 2005.

16. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

17. Леонтьев Д.А. Личность как преодоление индивидуальности: контуры неклассической психологии личности // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 134–147.

18. Леонтьев Д.А. Рефлексия как предпосылка самодетерминации // Психология человека в современном мире: материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С.Л.Рубинштейна, Москва, 15–16 октября 2009 г. / отв. ред. А.Л.Журавлев и др. М.: Изд-во ИП РАН, 2009.

19. Леонтьев Д.А. Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования: электрон. науч. журн., 2011.

20. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.

21. Ляудис, В.Я. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А. А. Бодалев, В. Я. Ляудис. М.: НИИОП АПН СССР, 1980, С. 37—52.

22. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М.: Знание, 1996. – 308 с.

23. Минюрова С. А. Психология саморазвития человека в профессии. - Москва, 2008.

24. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М., 2004.

25. Мялкина Е. В., Седых Е. П., Воронин Д. И., Федосеева Т. Е., Куимова Н. Н. Диагностический комплекс изучения потенциала профессионального развития личности обучающихся 8-9 классов // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 204-214.

26. Печеркина, А.А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика. [Текст]: монография / А.А.Печеркина, Э.Э.Сыманюк, Е.Л.Умникова: Урал. гос. пед. ун-т, - Екатеринбург: [б.и.], 2001. – 233с.

27. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.

28. Рябцев В.К., Зверев С.М., Ряшина В.В. Рефлексивное сознание педагога как способ управления профессиональной деятельностью // Ярославский педагогический вестник – 2018 – № 4. – С.223-229.

29. Слободчиков В.И., Игнатьева Г.А. Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция «Человек и образование». – 2014. - №3 (40). с.13-20.

30. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995.

31. Сорокина Е.В. Проблемы и специфика дополнительного образования взрослых в России и зарубежных странах / Е. В. Сорокина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 43 (333). — С. 128-130. — URL: https://moluch.ru/archive/333/74388/ (дата обращения: 08.11.2021).

32. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. N 3. С. 31–40.

33. Технология самоопределяемого обучения как новый формат дополнительного профессионального образования педагогов / Г.А.Игнатьева, О.В.Тулупова. – Образование и наука. Том 21, №4. 2019 – с.162-183.

34. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования [Электронный ресурс] / И.С.Якиманская. – 2-е изд. (эл.). – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 220с.

35. Allport G.W. Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart and Winston 1961.

1.2. Научный подход к физической культуре и спорту как фактор социальной безопасности железнодорожного транспорта[2]

Несоответствие между фактической функцией спорта и теоретическими представлениями о нем, ориентация средств массовой информации на устаревшую точку зрения привели к тому, что общественность остается в заблуждении относительно истинного предназначения большого спорта. В широкой печати и на телевидении спортсменом, наряду с членом сборной команды страны, продолжают называть бегающего трусцой или играющего в бадминтон пенсионера. Поэтому в газетах появляются письма возмущенных читателей, протестующих против того, что спортсменам создают условия для полноценных тренировок и отдыха. Ведь большинству людей кажется, что спортом занимаются от нечего делать, для собственного удовольствия.

В.А. Демин в своей работе [1], вскрыв основное противоречие между практикой спорта высших достижений и теоретическими представлениями о нем, показал, в чем заключается его главная социальная роль. Международный спорт изначально выполнял и выполняет в современном обществе, в качестве основной, функцию мирного регулятора межгосударственных отношений. Столь большое значение побед на международной арене привело к обострению конкуренции на крупнейших соревнованиях, потребовало привлечения в спорт научных работников. Именно весомость спортивной деятельности в общественной и политической жизни развитых стран послужило причиной образования науки о спорте как отрасли знаний, призванной создать научно-обоснованную систему подготовки спортсменов к достижению высших результатов на крупнейших международных соревнованиях.

Можно возразить, напомнив, что не так давно наука была далека от спорта, тем не менее мы побеждали. Можно сказать больше. Еще и сегодня не во всех видах спорта удается обнаружить присутствие подлинной науки.

Одна задача состоит в разработке методики начального обучения. Причем основой для нее прежде всего послужат результаты экспериментов, например, связанных с выяснением эффективности тех или иных методических приемов, педагогических заданий и т.п. Если, допустим, основу обучения составит игровой метод, тогда нужно разработать игры с элементами противоборств и проверить, какова их педагогическая эффективность. Если основу методики составит использование тренажерных устройств, то надо экспериментально обосновать технологию их применения. Большим подспорьем при разработке методики обучения могут стать результаты правильно продуманного и четко организованного опроса преподавателей и тренеров.

Другую задачу следует связать с экспериментальным обоснованием эффективности разработанной методики начального обучения. Решать ее следует посредством правильно организованного педагогического эксперимента, путем сопоставления между собой нескольких вариантов программ. Впрочем, педагогический эксперимент можно организовать и каким-либо другим образом, В заключении следует подчеркнуть, что характер задач

[2] Авторы раздела: Каспаров И.В., Попов А.Г.

исследования, их направленность и количество определяют исходя из полноты решения проблемы. Достоверность и полнота ответа на трудный вопрос, поставленный перед научным работником, является единственным критерием достаточности задач, решаемых в исследовании.

В этом месте необходимо обратиться к теории о независимых и зависимых переменных. В конкретном экспериментальном исследовании гипотеза – это всегда предположение об отношении между независимой и зависимой переменными. Предположим, нас интересует вопрос о влиянии того или иного физического качества на спортивный результат в спортивной гимнастике. Могут быть высказаны следующие гипотезы.

Первая: на спортивную квалификацию гимнастов положительно влияет их силовая подготовленность.

Вторая гипотеза (часто называемая контргипотезой): на спортивную квалификацию гимнастов отрицательно влияет их силовая подготовленность.

Третья гипотеза (иногда называемая конкурирующей): на спортивную квалификацию гимнастов не влияет их силовая подготовленность.

Эксперимент может быть организован следующим образом. Следует создать две группы студентов по 30 человек приблизительно одинакового возраста, веса, стажа занятий спортом, но отличающихся по уровню спортивной квалификации. В ходе исследования необходимо зарегистрировать у всех студентов показатели силы основных мышечных групп. Сравнив между собой две выборочные совокупности, можно выявить, какая из гипотез верна. При таком варианте исследования независимой переменной будет квалификация студентов, зависимой - их силовая подготовленность.

Прежде чем приступить к последовательному овладению приемами ведения научных исследований в спорте, следует по достоинству оценить всю специфику изучаемого явления. Пожалуй, необходимо начать с уяснения сути двух понятий - объект и предмет исследования (познания). Во введении при ответе на вопрос о предназначении науки было подчеркнуто, что в широком смысле оно сводится к познанию окружающей действительности. Однако следует эту мысль несколько конкретизировать. Дело в том, что познает человек не всю окружающую реальность в целом, а отдельные ее части, именуемые объектами познания. Самое упрощенное деление окружающей действительности может быть осуществлено путем выделения трех глобальных объектов: природа, человек и процесс взаимодействия человека с природой. Можно, в свою очередь, в каждом из выделенных крупных объектов обнаружить более мелкие объекты. Так, например, в природе это атмосфера, суша и море, а говоря о взаимодействии человека с природой достаточно показать огромное количество видов общественно полезных деятельностей. Каждый из этих объектов является основанием для выделения целой системы наук. Так, спортивная деятельность, как одна из сложнейших форм взаимодействия человека с природой, является объектом науки о спорте, включающей в себя целую группу наук, таких как теория спорта, спортивная медицина, физиология спорта, психология спорта и т.п.

Теперь вернемся к предложенной триаде глобальных объектов исследования: человек, природа, процесс взаимодействия человека с природой. В современном обществе существует тенденция рассматривать результаты любых научных исследований через призму жизни людей. Это происходит потому, что даже самые отдаленные, на первый взгляд, от человеческой жизни науки в итоге могут принести нам большую беду, как произошло, например, с физикой, химией и др. Поэтому сегодня только с большой оговоркой можно говорить об изолированном исследовании природы или человека. Все в мире взаимосвязано и условно выделить три глобальных объекта нам понадобилось только для того, чтобы показать, насколько сложна наука о спорте (и другие ей подобные). Ведь если познание человека и природы в отдельности само по себе представляет трудную задачу, то изучать процессы взаимодействия человека с природой труднее в несколько раз.

Если внимательно приглядеться к окружающей действительности, то можно увидеть, что любое явление можно представить в виде количественных характеристик. Так, например, соревнующиеся спортсмены имеют конкретный возраст, рост, вес и т.п. Количественными же характеристиками может быть отражен сам процесс спортивного противоборства, начиная со спортивных результатов (в тех видах спорта, где он измеряется количественно) и кончая составляющими его компонентами. Допустим, в беге спортсмен показал такой-то результат, при этом сделал определенное количество шагов, имел на дистанции конкретную динамику частоты сердечных сокращений (ЧСС), частоты дыхания, потери веса и т.п. Все это может быть зарегистрировано и стать основой для научного анализа того или иного вида спорта или отдельных его компонентов.

Все количественные характеристики можно разделить на два вида. К первому относятся те, которые либо вообще не изменяются или изменяются очень медленно. Это возраст, строение тела (рост, вес, объемы, пропорции и т.п.), правила соревнований и т.д. Эти характеристики принято называть параметрами спортивной деятельности. Их регистрация не является трудной задачей.

Ко второму виду количественных характеристик относятся те, которые очень подвижны в своей динамике, то есть постоянно изменяются в ходе спортивной деятельности. Их значительно больше, начиная с частоты сердечных сокращений и кончая характеристиками отдельных движений спортсмена в ходе соревнований и тренировки. Их принято называть переменными спортивной деятельности. Они не всегда поддаются измерению. Так, например, если ЧСС можно измерить даже в ходе соревнований, то такие переменные, как содержание молочной кислоты в тех или иных группах мышц, динамика общего центра масс двух борющихся спортсменов и многое другое пока напрямую зарегистрировано быть не может.

В свою очередь, все параметры и переменные можно разделить на существенные и несущественные, ориентируясь по их влиянию на спортивный результат. Существенными являются те параметры и переменные, которые могут либо улучшать его, либо ухудшать. Причем, для одних видов спорта тот

или иной параметр или переменная могут быть существенными, а для других нет. Допустим, вес для стрелка или шахматиста может быть несущественным параметром, а для борца, штангиста, боксера или конника является самым существенным. Одним словом, выявление существенности той или иной количественной характеристики не всегда дело простое, однако оно первостепенно, поскольку ошибки в этом вопросе обрекают исследователя на неудачу.

Главной особенностью сложных процессов, таких как спортивная деятельность, является то, что, как правило, их невозможно описать простыми, хотя и существенными, количественными характеристиками. Точнее говоря, подобное описание будет отражать процесс спортивной деятельности лишь в первом приближении, а последующее уточнение потребует обращения к комплексным характеристикам. Для примера возьмем ЧСС. Казалось бы, эта характеристика отражает динамику работы сердца и напрямую связана с количеством выполняемой спортсменом работы. Если это так, то чем объяснить, что у спортсмена во время соревнований по стрельбе пульс поднимается до 200 уд/мин. [2, С. 51]. Даже у людей не соревнующихся, а лишь наблюдающих за ходом соревнований с трибуны, пульс может подниматься до величин, приводящих к инфаркту миокарда. Все это лишь подтверждает, что даже такая, на первый взгляд, незамысловатая характеристика, как ЧСС, является комплексной.

Выделим еще один существенный момент. Это - воля экспериментатора. Экспериментатор сознательно управляет значением тех или иных переменных и наблюдает, как при этом будут себя вести другие переменные. Допустим, спортсмену задается стандартная работа при помощи велоэргометра. Эта работа будет независимой переменной, так как ею управляет экспериментатор, и она не зависит от испытуемого. Экспериментатор сознательно в связи с задачей исследования подбирает ее значение. В свою очередь, ЧСС, частота вращения педалей, время работы и другие показатели будут зависимыми переменными. Их регистрация и последующий анализ позволит узнать много нового о спортивной деятельности, в данном случае велосипедиста.

То обстоятельство, что объектом науки о спорте является человек, включенный в одну из самых сложных деятельностей, состоящей из процессов соревнования и подготовки к ним, требует выяснения соотношения между прямыми и косвенными исследованиями [3, С. 170]. Для того, чтобы лучше раскрыть этот вопрос, необходимо сделать небольшой экскурс в историю развития науки о спорте.

Исторически сложилось так, что первые исследования в спорте были связаны в основном с изучением тренировок. В то время логика рассуждения, по существу, сводилась к следующему. Поскольку смысл тренировки - подготовить спортсмена к успешному выступлению в соревнованиях, то, познав закономерности тренировки, можно ее улучшить и тем самым повысить результаты спортсмена. Указанный подход позволил значительно подвинуться вперед в познании многих вопросов. Были сформулированы принципы тренировки, вскрыты закономерности ее периодизации, установлены

особенности адаптации организма спортсмена к большим по объему и интенсивности тренировочным нагрузкам, и многое другое [4, С. 227]. На фоне этого массированного проникновения в тайны тренировки попытки изучать спортсменов в условиях соревнований [5] скорее воспринимались как исключение, чем общее правило. Положение резко изменилось после того, как в 1974 году В.А. Демин выдвинул методологический принцип первичности соревнования. В исследованиях в области спорта произошел подлинный переворот. Уже первые попытки реализации этого принципа со всей очевидностью показали перспективность такого подхода [6]. Постепенно все большему числу специалистов становилась очевидна истинность идеи о том, что только познав закономерности процесса соревнования, можно успешно строить современную тренировку. Примером отмеченной тенденции служит целая серия работ, посвященных изучению особенностей так называемой соревновательной деятельности спортсменов в различных видах спорта [7].

Реализация принципа первичности соревнований привела к утверждению мысли о том, что объектом науки о спорте является не тренировка, восстановление или соревнование в отдельности, а целостная спортивная деятельность, включающая в себя в качестве неразрывных компонентов процессы подготовки к соревнованиям и выступления в них. Такой подход не только привел к возрастанию объема исследований, проводимых в ходе соревнований, но и усложнил условия труда научных работников. Одно дело, если мы изучаем спортсмена в тренировке, и другое дело, если это происходит во время соревнований. Во втором случае сразу возникает огромное количество этических, организационных и методических проблем. Исследователь ни в коем случае не должен влиять на результат выступления спортсмена в соревнованиях, поэтому контактные методы исследования практически отпадают. В то же время соревнование - это сосредоточие интересов различных групп людей (спортсменов, организаторов, судей, представителей, зрителей и т.п.), и научные работники должны органически вписаться в этот сложный процесс, не внося в него дисбаланс. А главное заключается в том, что кроме видеотелесъемки и педагогических наблюдений отечественная наука пока не обладает другими бесконтактными методами исследования. Именно это обстоятельство давно поставило на повестку дня необходимость моделирования в лабораторных условиях того, что имеет место в соревнованиях. По существу, разговор идет о косвенных исследованиях, на основе которых делают выводы о предмете изучения.

Метод исследования в узком смысле - это способ (прием, процедура), при помощи которого получают научное знание. Система исследовательских приемов и процедур (методов) составляют методику исследования. Допустим, при помощи кистевого динамометра измеряют силу кистей рук спортсмена. Каков метод исследования? Это наблюдения, объективность которых повышена за счет использования динамометра и четкой инструкции на демонстрацию наибольшего результата. Однако, как правило, в исследовании используют не один метод, а целые комплексы, называемые методикой. Примером этому являются комплексная методика измерения силы основных групп мышц

человека или методика определения функциональных возможностей спортсмена и т.п.

Проверка метода на дифференцировку осуществляется достаточно просто. Если метод позволяет регистрировать одну переменную, тогда сравнивают между собой две заведомо различающиеся (допустим по мастерству) группы. Наличие достоверных различий между ними позволяют утверждать о том, что метод дифференцирует группы испытуемых. Выяснить вопрос о том, дифференцирует ли метод отдельных спортсменов, можно и в том случае, если при его помощи получают информацию о нескольких переменных. В наших исследованиях мотивации деятельности студентов был использован вариант методики выделения значимых факторов спортивной деятельности [8, С. 6]. Этот исследовательский прием позволяет представить структуру мотивации студента в виде двенадцати показателей, и потому проверку его на дифференцировку мы проводили, сравнивая между собой группу, состоящую из 17 студентов, путем составления матрицы интеркорреляции.

Каждый из показателей мотивации (он выражался в процентах) получил свое ранговое значение. В результате этого структура мотивации каждого спортсмена оказалась представленной в виде ряда из двенадцати цифр. Затем эти ряды сравнивались между собой методом ранговой корреляции. Исходная гипотеза сводилась к следующему. Чем ниже значение среднего (по группе) коэффициента ранговой корреляции, тем выше дифференцирующая возможность данного метода. Как видно из данных табл. 1, эта гипотеза полностью подтвердилась, поскольку j = 0,29, в то время как лишь при j > 0,48 гипотеза не нашла бы подтверждения.

Другое требование относится к валидности метода исследования, то есть к соответствию между тем, что изучаем и тем, что получаем. Так, ни о какой валидности метода говорить не приходится, если при помощи педагогического наблюдения пытаться судить, допустим, о быстроте принятия решения или о физической силе спортсмена.

Конечно, приведенный пример абсурден, однако проверка каждого нового метода, да и не нового, – это очень важная и не простая задача. Исследователя в области спорта всегда должен волновать вопрос: ту ли переменную он измеряет? Тем более в спортивной деятельности существенными часто бывают комплексные переменные.

Наиболее простой способ проверки на валидность предусматривает сопоставление результатов, полученных при помощи нового метода, с результатами, полученными при помощи метода, валидность которого доказана. Наличие высокой связи говорит о валидности нового метода. В другом случае можно обратиться к мнению опытных экспертов. Допустим, ваш метод измеряет такую комплексную переменную как тактическое мастерство. Необходимо при помощи данного метода обследовать достаточно представительную группу спортсменов. Затем попросить тренеров, хорошо знающих этих спортсменов, дифференцировать их по уровню тактического мастерства. На основе статистической обработки мнения тренеров составляется

усредненный ряд, расставляющий спортсменов по уровню их тактического мастерства. Этот ряд коррелируют с тем, который был получен при помощи объективного метода. Если есть связь, то можно говорить о валидности метода.

В самом крайнем случае необходимо прибегнуть к более сложной исследовательской процедуре доказательства валидности метода. Она заключается в выявлении связи измеряемой переменной с такими переменными деятельности, как квалификация спортсменов, стаж занятий данным видом спорта, уровень готовности, содержание процесса тренировки и т.п. В этом случае как бы параллельно решаются две задачи: доказывается валидность метода и осуществляется поиск закономерностей динамики изучаемой переменной.

Почему так трудно осуществлять внедрение результатов научных исследований в практику? Нельзя ответить однозначно на этот вопрос без того, чтобы не упростить проблему, поэтому попытаемся подробно в ней разобраться.

В публикации Г.С. Туманяна, А.А. Колосова и др. [9, С. 6] показано, как быстро прогрессирует количество защищенных в области физического воспитания и спорта диссертаций. Гораздо сложнее обнаружить тот эффект, который они внесли в оздоровление людей путем приобщения широких масс к регулярным занятиям физическими упражнениями и в решение проблем международного спорта. И это несмотря на многочисленные акты внедрения, исправно прилагаемые к диссертациям. Если не упрощать вопрос и сразу отбросить как несущественные аргументы о нерадивости научных работников и о консерватизме и инертности тренеров, преподавателей и организаторов, то остается одно – показать, почему процесс внедрения так оторван от самого исследования. Для этого необходимо остановиться хотя бы на двух вопросах. Имеется в виду несоответствие между способами анализа, используемыми научными работниками, преподавателями и тренерами, а также нарушение диспропорции между направлениями исследований в спорте.

Очень часто анализ как метод познания связывают лишь с научными работниками, забывая при этом, что анализа требуют и чисто практические виды деятельности. Дело в том, что без постоянного углубления знаний об объекте невозможно достичь высокого мастерства ни в одном деле. Особенно это важно в работе тренера, поскольку он имеет дело с самосовершенствующимся объектом, включающим живых людей. Таким образом анализируют спортивную деятельность не только научные работники, которым это положено по штату, но и тренеры, дабы не отстать от жизни. Сам по себе этот факт не является чем-либо исключительным. Гораздо важнее другое. Следует разобраться в том, каковы особенности анализа, применяемого тренером и научным сотрудником.

Анализ всегда подразумевает расчленение объекта (предмета) на более мелкие единицы с тем, чтобы глубже понять его сущность. Это основополагающее правило, однако, следует уточнить. Дело в том, что для познания истины не безразлично, каким образом выбираются единицы членения объекта (предмета). Для того, чтобы анализ приблизил к истине, а не

увел от нее в сторону, необходимо придерживаться следующего правила. В единице анализа как в клеточке должно быть сосредоточено все то, что присуще изучаемому явлению в целом. В противном случае анализ может не дать ожидаемого результата. Одним словом, членение не должно носить механического характера, оно должно быть органично природе изучаемого явления. Думается, вот в этом центральном пункте анализа спортивной деятельности подчас и возникает расхождение между тренерами и научными работниками, причем не в пользу последних. Почему же тренеры реже ошибаются? Дело в том, что благодаря специфике своей деятельности, тренер вынужден мыслить системно, так как критерием эффективности его работы является спортивный результат воспитанных им учеников. Вот эта постоянная нацеленность на конечный результат избавляет мышление тренера от ошибок в исходном пункте анализа. Тренер, выделяя единицы, никогда не упустит целостность (системность) спортивной деятельности, поскольку слишком велика цена подобной ошибки. Его ученики не добьются успеха. Научный сотрудник так жестко не привязан к спортивному результату, поэтому последний, будучи системообразующим фактором спортивной деятельности, в меньшей мере оказывает свое положительное влияние при выборе единицы анализа, а также на способ мышления в целом.

К тому же методическая ограниченность науки о спорте часто оказывается решающей при анализе спортивной деятельности и как бы уводит исследователя в сторону от истины.

Для того, чтобы быть понятым до конца, приведем такой пример. В диссертации А.Т. Квиткова [10] приведен любопытный факт. В некоторых рекомендациях по обучению толканию ядра в легкой атлетике все сложное действие делится на две фазы (первая - предварительный разгон – «скачок», вторая – само толкание), и содержится утверждение о целесообразности пофазного обучения. Однако попытка А.Т. Квиткова практической реализации этих рекомендаций на студентах института физической культуры не дала эффекта. Причиной этого послужило то, что при расчленении толкания ядра следует выделять не две, а три фазы с тем, чтобы в ходе обучения не возникало противоречие между смысловой структурой действия и неправильно выделенными единицами членения.

Приведенный пример не столь типичен и скорее может быть отнесен к разряду псевдонаучных курьезов, и он лишь убедительно показывает, что рекомендации, построенные на некорректном анализе, вряд ли могли исходить от практика, поскольку тот при подобном подходе сразу же обнаружил бы по спортивным результатам учеников несостоятельность своей цели. Гораздо чаще имеет место ситуация, когда научный работник в своих выводах и рекомендациях близок к истине, однако различие между способами видения, мышления и анализа объекта встает непреодолимым препятствием на пути их внедрения в практику. Образно выражаясь, тренер и научный работник как бы говорят на разных языках.

Авторы далеки от мысли идеализировать мышление тренера. Но должны подчеркнуть, что те из них, кто готовит спортсменов высшей квалификации,

никогда не смогли бы этого добиться, если бы не мыслили системно. Правда, не многим из них удается четко изложить свою тренерскую концепцию, свое видение объекта, но это уже связано с тем, что формирование сознания проходит несколько уровней, и для реализации практической деятельности, допустим, тренера, не обязательно достичь уровня кристаллизации способа деятельности в четких языковых формах. Хотя для преподавателя, занятого подготовкой и переподготовкой тех же тренеров, последнее является

Академик П.А. Капица выделяет в научной работе три основных направления: базисное, поисковое и прикладное. При этом он подчеркивает: «... только тогда, когда базисная наука находится на высоком уровне, могут успешно и самостоятельно развиваться поисковые и прикладные научные работы. Основная цель базисной науки познавательная, и поэтому ее результаты не имеют непосредственного практического значения, но, поскольку без базисной науки не может развиваться ни поисковая, ни прикладная наука, ее роль исключительно велика. Всякая поисковая работа без научного базиса ведется методом проб и ошибок. К этому очень дорогому и малопроизводительному методу люди должны прибегать только в случае крайней необходимости» [11, С. 83].

Теперь попробуем через призму мысли академика взглянуть на науку о спорте. Прежде всего бросается в глаза то, что большинство исследований носят прикладной характер, поскольку это отраслевая наука и от нее ждут результатов, которые можно сразу внедрить в практику. Думается, что подобная диспропорция обусловлена не только прагматизмом заказчика, но и определенной недооценкой трудности самого объекта познания.

Спрашивается, какие науки являются базисными для отрасли знаний и общественной практики, именуемой «спортивная деятельность». Традиционный ответ, очевидно, будет содержать перечень наук, включающий психологию, физиологию, медицину, биохимию и т.п. Однако такой ответ не может удовлетворить взыскательного читателя. Дело в том, что саму науку о спорте следует отнести к числу базисных. Ф. Энгельс в «Диалектике природы», подчеркивая необычную сложность наук о человеке, писал: «...организм есть, несомненно, высшее единство, связывающее в себе в одно целое механику, физику и химию, так что эту троицу нельзя больше разделить. В организме механическое движение прямо вызывается физическими и химическими изменениями, и это относится к питанию, дыханию, выделению и т.д. в такой же мере, как и к чисто мускульному движению». Действительно, исследователю в области спорта противостоит полифункциональный объект, подчиненный законам природы и общества, и поэтому, не зная этих закономерностей, невозможно вести ни поисковые, ни тем более прикладные исследования. Таким образом, науке о спорте прежде всего не хватает не тесной связи с педагогикой, физиологией, медициной и др., а постановки собственных базисных проблем. К их числу можно отнести филогенетическую линию возникновения и развития общественных институтов физического воспитания и спортивной деятельности, систематизацию и классификацию всех видов спортивной деятельности, разработку методологии системных

исследований в области спорта, личностную потребностную сферу противоборствующего человека, адаптационные механизмы овладения различными видами деятельности в спорте и многое другое. Без решения перечисленных проблем не может быть четкой постановки поисковых исследований, не говоря уже о прикладных.

Таким образом, одна из главных причин недостаточной практической эффективности науки о спорте заключается, во-первых, в недооценке ее базисного характера, во-вторых, в отсутствии четкой постановки базисных проблем внутри самой науки.

Подводя итог, представляется необходимым кратко сформулировать основные требования, предъявляемые к преподавателям физической культуры и спорта в вузе и научным работникам, с тем, чтобы научная деятельность позволила им в полной мере реализовать себя и испытать чувство полной удовлетворенности выбранной профессией.

1. Осознать всю значимость дисциплины Физическая культура и спорт как общественно полезной деятельности, направленной на повышение социальной безопасности железнодорожного транспорта [12, С. 39], а также выполняющей функцию регулятора международных отношений путем демонстрации эффективности процесса воспроизводства в различных общественных сообществах.

2. Тонко чувствовать противоречия: логические, организационные, методические, но прежде всего научные. Любое несоответствие в системе знаний о физкультуре и спорте не должно проходить мимо его сознания, без четкой фиксации и запуска в оборот мышления. Все это должно выливаться в умение ставить трудные научные вопросы как признак проблемного мышления.

3. Овладеть видением объекта исследования в логике независимых и зависимых переменных. Любую анализируемую сторону объекта методологически расщеплять до уровня конкретных переменных с выявлением допустимых диапазонов их изменения.

4. Взять на вооружение в повседневной работе метод научного прогнозирования в виде гипотетических построений, предшествующих любым стадиям исследования.

5. Сформировать критическое отношение к используемым в науке о спорте методам исследования. В поиске измерительных процедур, адекватных предмету изучения, видеть основное условие получения истинных знаний.

Список литературы

1. Демин В.А. Методологические вопросы исследования спорта в аспекте теории деятельности: Дисс. … канд. пед. наук. М.: 1974.

2. Голышев В.П., Мищуков М.С., Косых Г.Г. К вопросу об изучении ЧСС как фактора, влияющего на качественные показатели стрельбы // Основные проблемы физической культуры и спорта. М.: ВШШФК, 1979. - С. 51-52.

3. Туманов Э.В., Каспаров И.В., Булганина С.В., Прохорова М.П., Яшкова Н.В. Управление карьерой в условиях внедрения профессиональных стандартов

и цифровизации экономики: экономические и правовые аспекты // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2019. N 11-1. С. 168-173.

4. Матвеев Л.П., Меерсон Ф. Принципы теории тренировки и современные положения теории адаптации к физическим нагрузкам // Очерки по теории физической культуры. М.: Физкультура и спорт, 1977. - С. 224-241.

5. Игуменов В.М. Исследования влияния предстартового эмоционального возбуждения борцов высокой квалификации на результаты их выступлений в ответственных соревнованиях: Дисс. ... канд. пед. наук. М.: 1971.

6. Пилоян Р.А. Индивидуализация подготовки спортсменов в видах единоборств: Дисс. ... докт. пед. наук. - М.: 1985.

7. Матвеев Л.П., Новиков А.Д. Теория и методика физического воспитания. М.: Физкультура и спорт, 1976, Т.1. - 303с.

8. Талалаев Ю.А. К вопросу социальной сущности и значения спортивного соревнования / Теория и практика физической культуры. М.: 1974. Т 1. - С. 5-7.

9. Туманян Г.Д., Колосов А.А. Диссертационные работы как элемент научного потенциала отрасли физическая культура и спорт. // Теория и практика физической культуры, 1987. - С. 5-7.

10. Квитков А.Т. Дисс. … канд. пед. наук. Экспериментальное обоснование методики использования снарядов различного веса при обучении технике толкания ядра. - Киев, 1977.

11. Капица П.А. Наука и общество // Коммунист, 1987. № 13 - С. 83.

12. Слюняев С.А., Каспаров И.В. Проблемы и перспективы железнодорожного транспорта России. В сборнике: Актуальные проблемы развития транспорта, материалы III Международной студенческой научно-практической конференции. – Федеральное агентство железнодорожного транспорта; Московский государственный университет путей сообщения Императора Николая II, Нижегородский филиал. 2016. – С. 37-41.

1.3. Дискурс страха в психосемантическом компаративном аспекте[3]

Многие «виды социальных сфер и соотносящихся с ними дискурсов являются высоко эмоциоцентричными, т.е. аккумулирующими в себе высокую степень эмоциональных проявлений их авторов, участников, медиаторов и адресатов» [9, С. 16].

Анализируя понятие «страх» как психолингвитистическую составляющую языковой картины мира субъекта социального взаимодействия, О.И. Опарина отмечает: «Основным аспектом изучения науки во все времена были фундаментальные вопросы, касающиеся основ человеческого бытия. Со времен античности одним из таких вопросов было исследование понятия страх» [10, С. 26]. На современном этапе развития науки так называемый дискурс страха [6] является объектом исследований в междисциплинарной парадигме на пересечении психологии [5; 7; 12], психиатрии [11], психотерапии [1], лингвистики [3; 13], семиотики культуры [8] и других сфер гуманитарного знания.

Данное исследование направлено на выявление психолингвистических и психосемантических репрезентаментов вербальной и невербальной речи субъектов социального взаимодействия в рамках типовых прагматических ситуациях, моделирующих эмотивный дискурс с условным наименованием «Страх».

В качестве испытуемых выступили обучающиеся различных организаций высшего образования Крыма. Их участие в исследовании носило добровольный характер. Компаративно- семантическому анализу были подвергнуты тексты речевой продукции респондентов при ответе на вопросы беседы, а также элементы невербальной продукции, которые респонденты демонстрировали по таким каналам, как поза, мимика, жест, манипуляция. Элементы невербального поведения были зафиксированы в этограмме и впоследствии сопоставлены с семантическими характеристиками синхронной им вербальной продукции респондентов, в качестве основных единиц анализа которой выступили эмотивные морфолого-синтаксические конструкции (ЭК). С целью выявления индивидуальных психологических черт личности участникам исследования было предложено пройти диагностику с применением теста Г. Айзенка (EPI).

Приведем описание основных интерпретационных положений, затрагивающих определение эмоциональных установок, ситуативных и мировоззренческих интенций респондентов, в рамках эмотивного дискурса «Страх». Беседа с каждым из участников исследования осуществлялась в соответствии с авторским опросником, представляющим собой сценарий беседы, который ориентирован на моделирование дискурса страха посредством описания различных типовых эмотивных ситуаций. Опросник был составлен с учетом того, чтобы соблюсти количественную пропорциональность вопросов, имеющих различную прагматическую направленность в отношении предполагаемого синтактико-морфологического способа оформления предиката высказываний-ответов в случае, если респонденты предпочтут

[3] Автор раздела: Литвинчук И.Н.

стратегию «отзеркаливания» формы вопросов. Так, сценарий беседы содержит равное количество вопросов, прагматически «диктующих» глагольное, субстантивное, адъективное и адвербативное оформление предиката в эмотивных морфолого-синтаксических конструкциях (ЭК), которые выявлены нами а результате анализа речевой продукции респондентов. Таким образом, посредством диалогической формы организации эмотивного дискурса респондентам предоставляется свобода в выборе способа морфолого-синтаксического оформления предиката ЭК как конструктов эмотивных текстов, являющихся ответом на вопросы беседы.

Первый вопрос беседы (Что такое страх? Знакомо ли вам чувство страха? Как вы можете охарактеризовать эту эмоцию?) направлен на выявление индивидуального способа номинации данного эмоционального состояния в соответствии с психологическими интенциями респондентов, их установками, особенностями «картины мира». Несмотря на разнообразие дефиниций, все респонденты характеризуют страх как однозначно негативную эмоцию. Однако юноши и девушки-сангвиники склонны к рационализации данной эмоции в поиске удачной формулировки (в скобках приведены отрывки из ответов респондентов: «*Страх... Это... Страх – это когда боишься чего-нибудь нежелательного; Страх – это боязнь попасть в плохую, неприятную ситуацию»).* Характерно, что при рационализации страха в процессе осознания сущности этого феномена большинство респондентов используют глагольные ЭК в русле наступательной стратегии эмотивного предицирования. Девушки-холерики затрудняются давать конкретные определения страху, объясняя это либо трудностью задачи (*Хм! Слишком тяжелый вопрос. Я не психолог),* либо маскируя свою неуверенность под абсолютную компетентность в этой «общеизвестной» социальной области (*Ой! Ну кто же не понимает, что такое страх: страх – это страх и есть*). У этой группы респондентов в данной типовой эмотивной ситуации отмечается наличие в речевой продукции определенного количества междометных аффективов.

В невербальном пласте эмотивного метатекста отмечены следующие конситуативные особенности. Если в начале беседы, во время звучания реплики-вопроса экспериментатора, в 98% случаев у участников эксперимента отмечены поведенческие паттерны, референтные естественному уровню активации (поза «кучера», то есть ровная посадка на стуле, прямая постановка головы, прямой взгляд), то временной отрезок, соответствующий фазе обдумывания ответа при поиске дефиниции эмоции, сопровождается поисковым поведением (наклон головы, передвижение взгляда в вертикальной плоскости: у холериков – в основном вверх, у сангвиников, флегматиков – вниз). Положение тела (наиболее характерны исходные позы «кучера» и сосредоточенности, то есть более напряженное положение туловища с небольшим наклоном вперед) обычно меняется в момент, когда найдена дефиниция, субъективно адекватная сущности эмоции страха (как правило, это больший наклон вперед, запрокидывание головы). Интересны случаи произвольного формирования «серьезного» выражения лица при упоминании

темы беседы и стремления удержать это выражение как можно дольше, а также характерно подавление улыбки, что отмечено у высоко тревожных холериков.

Второй вопрос беседы с участниками исследования (Что в жизни вызывает у вас чувство страха? Назовите причины страха!) предполагает выяснение ситуативной обусловленности возникновения страха в объективной реальности и способа оформления каузативного значения на речевом уровне. В отношении речевой продукции большинства испытуемых следует отметить тактику отсроченного реагирования, обусловленную осознанием необходимости как можно более адекватно отразить причины страха. Отзеркаливание синтактико-морфологической формы задания вопроса (эмотивный предикат, выраженный неполнозначным каузативным глаголом с зависимым существительным-именем эмоционального состояния) отмечается у респондентов с высоким и низким уровнем тревожности. Указанный факт формального подхода к формированию речевой реакции является свидетельством использования конформной стратегии эмотивного предицирования ввиду семантической близости эмотивного модуса, заданного в форме вопроса, общему эмоциональному фону данной группы испытуемых. Возможно, использование данной стратегии вызвано избеганием – осознанным или неосознанным – более рационально, конструктивно подойти к выявлению причин слишком знакомого состояния, чтобы не акцентировать внимание на «больной» проблеме. В то же время у испытуемых со средним показателем по шкале тревожности не отмечается явной тенденции к отзеркаливанию: чаще всего дублирование формы вопроса является лишь эмоциональной пресуппозицией к ряду разнооформленных эмотивных предикатов-реакций, что можно рассматривать как тенденцию к привлечению кооперативной стратегии предицирования. Переходным звеном от «отраженной» формы эмотивного предиката к «контрастной», адъективной в рамках данной типовой эмотивной ситуации обычно выступает номинативное предложение, которое при поверхностном рассмотрении можно квалифицировать как неполное, контекстуально обусловленное (*У меня вообще страх вызывает неизвестность... Да, неизвестность. Допустим, темнота. Когда темно, мне страшно*). Однако именно более глубокое прочтение контекста приводит к выделению в данной ЭК черт экзистенциально-эмотивной семантики, что свидетельствует об осознании изначальной причинной обусловленности такой эмоции, как страх, явлениями объективной реальности. Как видим, в данном контексте при объяснении причины страха вводится придаточное предложение, проявляющее единообразие с главным в форме выражения предиката: предикаты обеих частей выражены категорией состояния. Таким образом, в сознании языковой личности эмоция представляется как единое целое с причиной, его вызывающей, то есть как целостный негативный образ нежелательного явления субъективной действительности. Следует отметить, что конструкции вышеуказанного типа употребляют в своей речи только девушки-испытуемые, которые часто называют сразу несколько причин возникновения данного чувства, при этом в одном ряду называются явления социальные, физические, психические (*Чувство страха вызывает смертельная*

опасность, вызывает человек, перед которым я не выполнила свои обязательства, которого я подвела, которому я сделала пакости).

Следует отметить феномен «наслоения» ЭК одного и того же типа в рамках определенного контекста (*Становится страшно… Страшно ходить по улицам, когда темно. Страшно*). Таким образом, высокий коэффициент эмотивности данного дискурса формируется аккумулированием психосемантических характеристик адъективных ЭК. Многие испытуемые рассматривают как экзистенцию «чувство неизвестности», каузирующее осознанное или неосознанное, явное или скрытое негативное эмоциональное состояние (*Вот...чувство неизвестности... Не знаю... Что-то вот такое вызывает...*). Здесь характерна унификация формального устройства эмотивного высказывания и его семантического наполнения, когда доминантой становится именно аморфность, расплывчатось, имплицированность эмотивного значения. В этом контексте привлекает внимание последнее предложение – глагольная ЭК, в которой предикат выражен неполнозначным двухвалентным глаголом. При этом «что-то» можно интерпретировать и как субъект-каузатив данного эмоционального процесса, и эмотив-конкретизатор, формально входящий в состав предиката, однако в пропозиции занимающий место семантического субъекта (это «что-то» – страх, ненависть – пришло, наступило, вызванное чем-то). Как видим, в эмотивной ситуации неопределенности субъект склонен искать причины данного однозначно дискомфортного эмоционального состояния. Языковая личность, склонная к употреблению конструкций типа «*чувствовать что-то от чего-то, почему-то»,* может быть охарактеризована как рефлектирующая.

Респонденты, отличающиеся активным восприятием окружающей действительности (сангвиники, холерики), чаще употребляют полнозначные глагольные эмотивные предикаты, которые в едином контексте «ведут себя» довольно агрессивно: наслоение таких предикатов детерминируется и процесс активного осознания респондентами своей вовлеченности в переживание эмоционального состояния, и экспликацией навязчивости, излишней интенсивности данного процесса (*Я боюсь... Наверное, прежде всего я боюсь... одиночества и быть непонятой... Да, очень боюсь)*. Едва ли можно объяснить выбор данной глагольной ЭК прагматическим эффектом способа оформления вопроса, который был задан в нескольких синтактико-морфологических вариантах, что расширило плоскость выбора формы ЭК-отклика. Очевидно, что большинство испытуемых рассматривали форму задания вопроса как информационный код входа в дискурс, как команду инициировать эмотивный дискурс-реакцию и гораздо реже – как строгие формальные рамки.

Большинство девушек-испытуемых воспринимают страх как болезнь, как неестественное состояние, которое пришло откуда-то извне и обусловлено скорее внешними причинами (*Вообще-то у меня было это... Я стесняюсь об этом говорить. Вообще неприятно. Сейчас это прошло*). Как правило, в таких случаях эмоция или эмоциональный процесс не получают своего эксплицитного наименования. Настойчивая просьба вспомнить свои чувства в этот «неприятный момент» приводила к продуцированию в речи респондентов

либо экзистенциальных, либо узкоситуативных субстантивных ЭК, сопровождаемых, как правило, актантами вроде *тогда, в тот момент*. Первый тактический ход предпринимали склонные к формализму и рационализации испытуемые с сангвиническим типом темперамента (*Куда денешься, если у каждого страх: страх везде),* второй был преимущественно характерен для высоко тревожных, рефлектирующих испытуемых (*тогда* и *там* –это уже легче и менее опасно, менее неприятно, чем *здесь* и *сейчас*).

Представляет интерес принцип организации градационного ряда субстантивных ЭК в речевой продукции респондентов. С одной стороны, это нисходящая градация от самой интенсивной по семантике ЭК вроде «*Дикий ужас»* до внешне нейтрального выражения «Ч*то-то такое»,* имеющего, однако, коннотативное значение негативной эмоции. Это наблюдается с наибольшей частотностью у импульсивных холериков и энергичных сангвиников. У флегматиков можно наблюдать обратную картину в градационном расположении ЭК: сначала они используют достаточно «спокойные» выражения, словно эмоция еще не осознана до конца, а семантически более сложные и интенсивные эмоции выражены в последующем контексте, когда аналитико-синтетический этап категоризации эмоционального состояния завершен (*Вначале ничего такого... Но потом – паническое состояние и желание убежать. И все-таки в конце это уже такой... панический ужас).*

Следует отметить, что предполагаемый прагматический эффект в отношении частотности отзеркаливания в речи испытуемых субстантивной ЭК *Чувство страха / Страх* оказался не явным: большинство респондентов избирали эксплицитную глагольную конструкцию «*Я боюсь»,* что демонстрирует активность жизненной позиции в данном возрастном континууме и незакрепощенность сознания. В связи с этим следует отметить отсутствие табуированности подобного эксплицированного выражения страха как эмоции, получающей неоднозначную оценку в различных социальных ситуациях и сферах. В основном это касается девушек, которые более часто, чем юноши, употребляют глагольные конструкции с эксплицитной эмотивной семантикой.

Применение данного опросника в старшей возрастной группе респондентов, в качестве которых выступили студенты заочной формы обучения, показало, что подобные глагольные ЭК (*Я боюсь грозы)* достаточно редко употребляются женщинами, и почти не ветречаются в речевой продукции мужчин. Возможность эхолалического проявления данных глагольных ЭК предопределяется прагматическим эффектом формы задания вопроса: «Кого или чего вы боитесь?» Действительно, едва ли социально адекватным требованиям референтной группы может выглядеть взрослый мужчина, повторяющий: *«Я боюсь... Я боюсь...»* Таким образом, эксплицированные речевые репрезентаменты информативного коммуникативного регистра речи (КРР) [4] уступают в частотности использования в данной типовой эмотивной ситуации ЭК генеритивного и репродуктивного КРР.

Обращает на себя внимание и тот факт, что достаточно характерными в рамках данной эмотивной ситуации являются парцеллированные предложения и так называемый «рваный синтаксис». Вероятно, это может свидетельствовать о попытках осознать эмоциональное явление, которое до сих пор находилось в глубинах сознания (*Сейчас... Подумаю... Я никогда не думала об этом... Просто боюсь... Чего я боюсь?).* Таким образом, эксплицируется не только логическая цепочка интеллектуальных действий субъекта, но и своеобразный спуск в «семантическую шахту», в глубины сознания. Нами отмечено также, что испытуемые подходят к ответу на вопросы о причинах, вызывающих страх, очень добросовестно: они стараются осознать, интериоризировать предлагаемые ситуации как можно более глубоко. «Поверхностные» ответы вроде «*Я боюсь тараканов»* представляют, в основном, юмористическую пресуппозицию к серьезному осмыслению проблемы на мировоззренческом уровне.

Интересной представляется интерпретация типовой эмотивной ситуации «страшное событие / явление + реакция на него субъекта» в рамках не репродуктивного, но описательно-информативного КРР: «*Еще коров боюсь. Нет, вообще-то страха к ним нет. Но какое-то отталкивающее чувство, если, допустим, я увижу их. Она громадное, большое животное – поэтому... Это у меня вызывает... Я боюсь чего-то большого: лошадь, корова…»* Как видим, глагольные ЭК оформляют контекст, являясь как бы формальными, «официальными» тема-рематическими модальными рамками дискурса. С одной стороны, глагольные ЭК выступает как введение в тему дискурса, с другой – это постоянная самохарактеристика субъекта, вытекающая из осмысления ряда экзистенциальных и ситуативных эмоциональных характеристик. Сначала посредством негативной субстантивной ЭК респондент отрицает наличие в своей психике определенной эмоции («*страха нет*»). Попытка более точного осознания оттенка ощущения транслируется посредством субстантивной ЭК с предикатом, выраженным существительным-классификатором и прилагательным-конкретизатором. Последующие незаконченные предложения демонстрируют сложности в отборе лексико-категориального способа выражения респондентом своего эмоционального отношения-состояния, наиболее адекватного субъективной реальности. Так, неполная глагольная ЭК с каузативным неполнозначным глаголом, при котором опущено имя-конкретизатор эмоции (*Это у меня вызывает...*), намечает направление вектора к осмыслению характерного, «постоянного» процессуального состояния.

Представляется неоспоримым разграничение и градация субъективной значимости ЭК с различным психосемантическим наполнением и различными морфолого-синтаксическими способами выражения эмотивного значения предиката в аспекте психологически опосредованного, личностно избирательного реагирования. В рамках рассматриваемой типовой эмотивной ситуации иллюстрацией могут служить следующие, довольно характерные случаи: 1. *Ну, в принципе, я не боюсь, просто страх... как предупреждение об опасности. Но вообще-то люди... любой человек боится чего-то, какой-то ситуации.* 2. *Я почувствовала... Нет, не почувствовала, а было какое-то*

чувство страха… В первом примере глагольные ЭК выражают постоянную характеристику эмоции как процессуального состояния, свойственного кому-нибудь конкретно и homo-sapiens в целом, причем респондент считает нужным подчеркнуть свою избранность, свое кардинальное отличие от других представителей рода человеческого. Следует отметить также, что, если глагольные предикаты обладают явно негативной семой оценки, то в субстантивную ЭК привносится семантический оттенок амбивалентного или нейтрального характера эмотивности, и это подчеркивается частицей, которая входит в данном контексте в состав эмотивного предиката, выполняет функцию конкретизатора эмоции: страх не любой, «какой-нибудь» (огромный, ужасный, всеобъемлющий), а *просто страх*, т.е. совершенно естественная, социально не порицаемая адаптивная реакция субъекта в ходе эволюционного процесса. Второй контекст демонстрирует особенности процесса осознания эмоции: зачином дискурса является глагольная ЭК с эмотивным предикатом-неполнозначным глаголом, не имеющим обязательного компонента-субстантивного конкретизатора. Формальная незаконченность высказывания не случайна: в процессе осознания эмоции произошел семантический сбой: изначальная установка высокотревожного субъекта на необходимость активного восприятия своего эмоционального состояния (*необходимо чувствовать*), проявляющаяся в привлечении глагольной ЭК как средства информативного КРР, при попытке рационализации, осознания особенностей эмоции вытесняется репрезентацией последней в виде субстантивной ЭК, выражающее нечеткую экзистенцию (*чувство страха*). Таким образом, страх здесь уже не состояние-процесс, нуждающееся в том, чтобы его прочувствовать, но неотъемлемая часть самого субъекта, его внутреннее содержание, выражаемое средствами генеративного КРР.

Второй вопрос беседы, более конкретно затрагивающий индивидуальные личностные смыслы респондентов, продуцирует имплицитно эмотивные предикаты невербальных предложений (НПр) в эмотивном метатексте. Так, увеличивается количество двойных НПр по каналам мимики (это защитные и поисковые паттерны: сжатие губ, растягивание губ вместо естественной улыбки, «печальная» форма рта кончиками губ вниз, взгляд исподлобья и вниз) и жеста (всевозможные «замки») у испытуемых с холерическим темпераментом. Здесь эмотивным предикатом являются характерные жестовые паттерны защиты («отталкивающий» жест на уровни грудной клетки, прикрывание щек ладонями, потирание щек, ушей и лба) и латентной тревоги (девушки начинали манипулировать носовым платком, краем воротника, манжетом, а юноши – часами; были отмечены случаи расстилания, разглаживания платка на коленях, которые, при сопоставлении с семантикой вербальной продукции можно трактовать как защитную реакцию, желание «укрыться» от опасности). В отношении изменений по каналу позы отмечены простые НПр, т.е. однокомплексные позные переходы, демонстрирующие динамику плечевого пояса (поднятие и / или отведение, как правило, одного плеча).

Третий вопрос беседы (Назовите сопутствующие страху эмоции! Что, кроме страха, вы испытываете, когда наблюдаете или представляете явление, предмет, человека, которые неприятны и нежелательны?) не провоцирует такой длительной паузы, как первый вопрос: уже произошло введение сознания испытуемых в рамки тематического эмоционального модуса, и, вероятно, поэтому большинство участников беседы использует тактику неотсроченного эмотивного предицирования. Вот как, например, описывает сопутствующие страху эмоции девушка, которая, по ее словам, «*однажды чуть не утонула»: «Сразу – страх непосредственно. Когда же меня понесло, то все! Чувство какой-то зловещей неизвестности, чувство того, что я отдана во власть какой-то стихии неуправляемой, и непонятно, что со мной произойдет дальше!).* Таким образом, страх здесь представляет собой не только реакцию субъекта на происходящее, а нечто, что было, есть и будет в глубинах человеческого подсознания и выходит на поверхность сознания в критические моменты жизни; это нечто знакомое и незнакомое, понятное и неизъяснимое, естественное и неприятное, нежелательное; это как сама жизнь с ее красотой и загадочностью, которую порой и не нужно осознавать, анализировать и действовать в ней: главное, что она была, есть и всегда будет.

Характерно употребление в вышеприведенном контексте субстантивных ЭК, объединенных сочинительной бессоюзной связью, в сложноподчиненном предложении: ограничение длительности уже пережитого и осознанного психического состояния определенным временным промежутком, моментом эксплицируется при помощи общего придаточного предложения. Представляется интересным пример имплицирования эмотивного значения в рамках придаточных предложений (например, отзыв девушки-филолога о первом свидании: «*Я чувствовала, что все далеко не так хорошо и приятно, как мне это сначала казалось, что все гораздо сложнее, непонятнее, даже, наверное, хуже, что было бы неплохо во всем этом странном и непонятном разобраться»*). Это можно рассматривать как подтверждение факта связи интровертивных характеристик языковой личности, сочетающей сложность ментально-логических операций и их рефлексивно-аналитическую ориентированность, взаимообусловленность континуальными рамками прошлого и будущего, каузированность воспоминаниями и представлениями с доминированием в речевой продукции имплицитных ЭК. В данном контексте это придаточные предложения, в которых коннотативно-эмотивные значения представлены в соответствии с градационной иерархией степени имплицированности, семантической сложности и пространственно-временной обусловленности.

Разнообразие субстантивных ЭК, употребляемых респондентами при ответе на третий вопрос, свидетельствует о том, что почти для всех испытуемых страх является не парализующей, деструктивной эмоцией, а, напротив, катализатором процесса адаптации к реалиям объективной и субъективной действительности. Следует отметить специфику полотипических особенностей при ответе на данный вопрос. Если девушки, непосредственно следуя прагматической задаче, поставленной в вопросе, добросовестно

пытаются квалифицировать, назвать и оценить свое эмоциональное состояние, представляя ту или иную субъективно значимую ситуацию, привлекая воображение и интуицию, то юноши стремятся к анализу и систематизации реальных событий, их разграничению и классификации (*Страх для меня ассоциируется с кошмаром... животным... Потому что есть естественный страх, а есть... страх, который обусловливается психологическим состоянием... Ну, это я имею в виду тот страх, когда в ужасе, в кошмаре просыпаешься... Вот страх... неестественный, я очень быстро умудряюсь с ним справиться. А естественный страх, который чисто инстинктивный что ли, пару раз приходилось испытывать).* Таким образом, страх предстает в сознании юноши-респондента в качестве двух разных субстанций: как некая достаточно нейтральная экзистенция, характерная для объективного, реального мира, и как узко ситуативная характеристика состояния субъекта. Первое понимание страха выражено с помощью экзистенциальных же, субстантивных ЭК в рамках генеритивного КРР, а второе, осознаваемое как интенсивное эмоциональное состояние, в которое погружен субъект, – посредством «совмещенной» глагольно-предложно-именной (*в ужасе, в кошмаре просыпаешься*) ЭК, а также посредством ЭК с предикатом, выраженным неполнозначным глаголом с субстантивным конкретизатором эмоции (*приходилось испытыватъ страх),* то есть средствами соответственно репродуктивного и информативного КРР. Таким образом, использование ЭК последнего типа обусловлено узкими модальными рамками конкретной ситуации внешней, объективной действительности: можно всю жизнь чего-нибудь *опасаться,* но *испытывать страх / ужас* можно только в конкретный момент, по конкретному поводу, из-за конкретной причины (*Когда я нырнул, сразу очень быстро приходилось опускаться, и я вдруг оказался в полной темноте, в холодной воде, на дне. Вот тогда я испытал такой страх... животный).* Следовательно, мы имеем дело с ЭК, обладающими психосемантическими характеристиками высокой степени осознанности эмоционального состояния, его фазовости, квантифицируемости, эксплицитной каузативности.

В качестве сопутствующей эмоции многие девушки-холерики называют *отвращение* и *неуверенность в себе,* которые «*очень сильны, почти так же, как и этот страх»*. Поскольку всеми испытуемыми страх осознается как первопричина появления вторичной эмоции-спутника, то при ее выражении наибольшую частотность проявляют также каузативные ЭК (*Страх, отвращение у меня вызывают э-э-э... невоспитанные люди: я не могу на них даже смотретъ. Да, да, сильное отвращение вызывают).*

Юноши-испытуемые либо называют в качестве сопутствующих страху мобилизующие, конструктивные эмоции (*Ну, сначала я немного растерялся, но потом мне сразу стало любопытно),* либо отмечают всеподавляющую силу страха (*В принципе, у меня бывали такие случаи необъяснимые, что я не понимал ничего абсолютно... Ну, абсолютный вакуум был в голове и не давал понимать происходящее).* Как видим, респондент, по результатам психотестирования, флематик и интраверт, не склонен называть чувство страха

своим именем, и только ситуативное прочтение коннотативного значения имплицитного эмотива *«вакуум»* помогает понять подлинный смысл высказывания.

Часто экспликация негативной семантики достигается вынесением эмотива в позицию подлежащего: страх – это болезнь, явные признаки которой идут в наступление и захватывают пассивный субъект: это что-то сродни боли, которая сковывает весь организм и даже мозг, парализуя его и не давая возможности адекватно воспринимать окружающую действительность (*У меня просто появился страх и-и-и... Не знаю, какие там ощущения я испытывал)*. В этом контексте следует отметить роль адвебативного интенсификатора «*просто*» в экспликации интенсивного переживания, выраженного без особой патетики (Ср.: *неописуемый страх)* и поэтому не вызывающего сомнения в достоверности его семантики.

В разнообразном спектре сопутствующих эмоций можно выделить эмоции-каузаторы эмоционального состояния страха как экзистенции (как правило, это субстантивные ЭК как речевые репрезентаменты генеративного КРР), эмоционально окрашенные ментальные действия, выраженные эмотивными глаголами, со значением попытки преодоления негативной эмоции, и эмоции-оценки, представленные адвербативными ЭК. Часто все эти виды эмотивных предикатов и их семантических вариаций представлены в рамках ситуативного контекста, организованного «единой модальной рамкой» [2] (*Ну, эти эмоции очень сильны... Почти так же, как и этот страх... Да, этот страх... Ну, это, наверное, неуверенность в себе и, наверное, в какой- то мере это страх перед будущим, то есть получается: то, на что ты надеялась в будущем, все, чего ты ожидала, - это все как бы рушится, не имеет никакого смысла. Вот это... это действительно очень страшно. Да, это уже страх)*. Как видим, в приведенном выше ответе девушки-респондента модальную рамку эмотивной ситуации организуют на формальном уровне ситуативные субстантивные ЭК с явно негативной семантикой. Стену негативизма, сложенную из кирпичей страха, ровно положенными в ряд и оттого еще более прочными, пытаются разбить позитивные ментальные действия, выраженные посредством глагольных ЭК («*надеялась»* и «*ожидала»*): здесь и проявляются такие психосемантические характеристики глагольных ЭК, как агентивность, процессуальность, конкретность. Отметим, что фрустрационные тенденции по инерции вначале обозначаются респондентом также посредством глагольных ЭК, однако кульминация и развязка эмотивного перфоманса-дискурса оформлены уже посредством оценочной адвербативной и ситуативной субстантивной ЭК.

В невербальном пласте эмотивного метатекста не отмечено значительных семантических и динамических изменений по сравнению с предыдущей эмотивной ситуацией, т.е. наступил период временной стабилизации. Особенностью невербального поведения в рамках этой эмотивной ситуации можно назвать увеличение интенсивности моторики ног (покачивание, круговые движения) и головы (повороты в вертикальной, горизонтальной плоскости, по кругу), а также характерен взгляд в окно, который в данном контексте можно

трактовать как проявление латентной депрессии, и взгляд вниз, который в традициях нейролингвистического программирования трактуется как поиск информации во внутреннем знании, привлечение опыта.

Четвертый вопрос сценария представлял собой задание типовой эмотивной ситуации посредством описания возможного природного катаклизма (Представьте себе, что вы загораете на пляже, на берегу моря и вдруг видите вдалеке водяной вал. Или внезапно становитесь свидетелем солнечного затмения. Каковы ваши действия, чувства, эмоции в этой ситуации? Боитесь ли вы природных катаклизмов?) Таким образом, в форме вопроса была заложена определенная семантическая и формально-структурная вариативность выбора тех или иных типов ЭК.

В данной эмотивной ситуации также отмечены явно проявляющиеся полотипические различия в реакциях испытуемых. Практически все девушки стремятся вербально выразить индифферентное отношение к этой вполне искусственной, на их взгляд, ситуации и не считают нужным интериоризировать ее, рассматривая ее как неактуальную для себя. При этом в речи респондентов отмечено употребление преимущественно неполнозначных и нейтральных по эмотивной семантике глагольных предикатов. Так, девушка-респондент достаточно безапелляционно заявляет: «Я на это никак не реагирую, я как-то спокойно к этому... *Особо это ничего такого не вызовет»*, – и при этом демонстрирует безразличие, разглядывая ботинок. Однако невербальная речевая продукция свидетельствует о неискренности подобных заявлений: здесь наблюдаются как прямые свидетельства лжи (потирание носа, груминг окологубной области), так и более имплицированные паттерны сокрытия информации. Например, при упоминании слова *цунами* наблюдались изменения в моторике плеч участников беседы (приведение и / или увеличение одного или сразу обоих плеч), ног (сведение колен как своеобразный «замок», удары пяткой и носком по полу) и туловища в целом (раскачивание на стуле из стороны в сторону, вперед–назад, что может свидетельствовать об определенной степени активации, как адаптивная реакция, своеобразная сублимация попытки к бегству). Втягивание головы в плечи также отмечалось, хотя и было менее частотным. Кроме того, нами наблюдались НПр, в которых выявлены только изменения по каналу мимики: это облизывание и растягивание губ, улыбка-полуоскал. Отмечены также эксплицитно-эмотивные мимические предикаты НПр: это взгляд вверх, когда респонденты услышали или сказали слово *цунами*, а также вскидывание бровей и приоткрывание рта (щель). Таким образом, комплексная интерпретация эмотивной семантики как вербального, так и невербального пластов эмотивного метатекста, позволяет выявить не только синономичные трансляции эмотивного значения, но и антонимию вербально-невербального содержания эмотивного дискурса.

Следует отметить, что большинство девушек принимает «правила игры», на что указывает порядок употребления ЭК (в начале речевой продукции используются процессуальные глагольные предикаты, а затем – субстантивные ЭК: процесс вербализации состояния закончился формированием некой эмоции-экзистенции), однако заметно, что эта ситуация слишком абстрактна

для большинства респондентов (*Ну, удивление вызовет, расстроит, что погода испортилась, что вдруг ночь... Да, удивление, а потом, может быть, страх)*. На уровне невербального предложения отмечаются характерные защитные реакции: жест отстранения (движение кистями на уровне лица, прикрывание одной щеки ладонью), паттерны латентной тревоги, активации (потирание виска, уха). И только особенно чувствительные натуры, склонные к романтическому восприятию действительности и эмпатии, переносили себя в воображаемую кризисную ситуацию, однако с оглядкой на собственный опыт: *«Я вообще, когда на пляже и когда большие волны, я... Такое чувство, что у меня все вверх поднимается... просто. У меня вот здесь... комок у горла. Но я... даже чувствую восторг. Если буря морская, мне это очень нравится»*. Показательна эволюция паттернов невербального предложения в рамках данного эмотивного дискурса: так, в начале беседы девушка-респондент демонстрирует характерную защитную позу (подтягивание коленей, фиксация стоп около ножек стула, формирование «замка» как защитного коммуникативного барьера, когда пальцы сцеплены), однако по мере трансформации негативной эмотивной информации в нейтральную и даже позитивную проявляются изменения и в НПр: принятие «позы кучера», разжимание пальцев, то есть снятие замка, оживление мимики, появление улыбки. В вышеприведенном контексте, проявляется еще одна интересная тенденция – склонность респондентов к разграничению негативных эмоций-экзистенций, выраженных, как правило, субстантивными ЭК, и позитивных эмоций, эксплицирующихся при помощи глагольных ЭК. Итак, в данной типовой эмотивной ситуации выявлено тяготение импликации к негативному эмотивному модусу и экспликации – к позитивному, а также соответственно – субстантивной ЭК к «минусовой» оценочной эмотивной зоне и глагольной ЭК – к «плюсовой».

Юноши-респонденты воспринимают данную ситуацию как вполне реальную и угрожающую и отзываются о разрушительной силе природной стихии совершенно серьезно (*У нас было землетрясение достаточно сильное, чтобы ввести людей в транс)*. В очень динамичном ответе юноши-флегматика, служившего на флоте водолазом (*Какие эмоции?! Кхм! Наверное, постараюсь побольше воздуха набрать),* нами не отмечено ни единой шутливой интонации. Рационализация эмоции вызвана, вероятно, древними пластами мужского сознания: природа для мужчины не столько источник эмоциональных впечатлений, сколько естественная, но достаточно жесткая среда выживания, это не только союзник, но и часто – сильный противник, которого следует воспринимать серьезно. Поэтому в данной эмотивной ситуации непосредственные эмоциональные реакции вытесняются активацией социально значимых и поощряемых поведенческих форм, транслируемых, однако, на «правдоподобном» эмоциональном фоне (*Есть два варианта: либо я заторможусь, проще говоря... Либо... Ну, скорей всего, я буду пытаться спастись и спасти тех, кто рядом)*. Многие юноши рассматривают эмоции с прагматической точки зрения их целесообразности в деятельности: полезными они считают конструктивные, способствующие конкретной материально-

предметной деятельности эмоции и наоборот (*Ну, как: сначала я буду растерян, но не думаю, что, если иметь в виду ужас, он вообще может возникнуть... А зачем? Даже если ужас и появится, он мне не поможет выйти из положения).*

В данной эмотивной ситуации отмечены, в основном, синонимические отношения между семантическим наполнением вербального и невербального пластов эмотивного метатекста у юношей-испытуемых. Так, повышенная моторика плечевого пояса и ног оказалась в равной степени характерной для мужской и женской групп испытуемых; динамика канала позы также высока: отмечены движения туловища вперед-назад, ерзание на стуле. Однако мимических одиночных невербальных переходов отмечено на 23% меньше в мужской группе по сравнению с женской.

Характерно, что сангвиники избирали в своем ответе для обозначения негативных эмоций именно глагольные ЭК: (ответы различных респондентов: Вообще-то перед явлениями природы я не испытываю особого страха, потому что бояться надо именно людей, но не природы. Я не боюсь природных катаклизмов в той степени, как боюсь чего-либо, связанного с людьми; Боюсь моря... именно с того момента, как я тонула... Возможно, боялась бы землетрясения... Да, боялась бы; Мне не приходилось сталкиваться с такими природными катастрофами, которых я бы здорово боялся). Здесь страх представлен посредством глагольной ЭК как естественный процесс в человеческом организме, тесно связанный с природой самого человека, а собственных естественных проявлений. Отсюда и употребление в речи активных и малотревожных респондентов средств описательно-информативного КРР. Преимущественное использование респондентами данной группы глаголов неполнозначной семантики в сочетании с именем-конкретизатором эмоции выявляет тенденцию воспринимать данную типовую ситуацию как нечто отвлеченное, не несущее явной угрозы конкретному субъекту (*Ну, в этом конкретном случае я бы не испытывала того, что называется страхом*). Вышеуказанные типы организации дискурса представляют собой контраст по сравнению со следующим, характерным для флегматиков (*Солнечное затмение – уже довольно исследованное явление: интерес, только интерес)*. Таким образом, интерес представляет собой некую экзистенцию, постоянную характеристику субъективного мира данной языковой личности. Высокореактивные и сензитивные холерики выражали отсутствие страха и наличие интереса посредством ярко аффективных междометных ЭК, инфинитивных глагольных ЭК или оценочных адвербативных ЭК, т.е. средствами репродуктивного КРР *(Да ну! Чего здесь бояться-то?!; Бояться?! Нет! Просто интересно).*

Следующий, **пятый вопрос** сценария также включает задание определенной модальной рамки эмотивного дискурса: «Недавно в ряде СМИ прошла информация о том, что в одной из стран действует некая преступная организация: они крадут детей с целью продажи для трансплантации органов. Как вы реагируете на такого рода факты?» В ответе на данный вопрос сценария испытуемые-сангвиники используют в основном адвербативные ЭК с

эксплицитной эмотивной семой негативной оценки, однако амплитуда этой оценочности может колебаться от «приглушенной» эмоции неприятия (*Это, конечно, неестественно, и поэтому неприятно)* до интенсивной негации (*Это просто ужасно!).* Здесь проявляются различия в расположении психологических интенций языковых личностей и, соответственно, семантики их речевых репрезентаментов – ЭК – в эмотивной плоскости семантического дифференциала в соответствии с векторами оценки, силы и активности эмоциональных реакций. Испытуемыми-холериками используются субстантивные ЭК, семантику которых следует дифференцировать от ЭК со сходным выражением предиката, употреблявшимися при ответах на 1–3 вопросы. Это уже не эмотивы с экзистенциальным значением, но аффективы с ярко эксплицитной семантикой негативного отношения, соположенные с собственно междометными аффективами и включенные в характерный контекст риторических вопросов и восклицательных предложений (*О боже! Это, конечно, ужас! Как еще можно реагировать?!).* Как видим, в рамках данной эмотивной ситуации субъекты с высоким уровнем активности употребляют ЭК, соответствующие коммуникативносемантическим интенциям реактивного КРР.

Глагольные ЭК, отражающие отношение между субъектом-носителем состояния и признаком данного состояния, могут указывать либо на отсутствие волевой активности субъекта как следствие избыточной важности события / факта, детерминирующего данное состояние (*Если бы у меня был ребенок, я бы постоянно испытывала страх, страх и переживание за ребенка),* либо на недостаточную интериоризированность эмотивной ситуации, формальный, поверхностный подход к ней, что было отмечено у некоторых юношей при использовании ими неотсроченной, почти мгновенной тактики эмотивного реагирования (*Конечно, испытываю... гнев, можно сказать).* В последнем случае едва ли можно считать естественным совмещение в составе предиката данного ЭК неполнозначного «пассивного» глагола-посредника и имени весьма интенсивной, динамичной эмоции, которая подразумевает полную вовлеченность субъекта в данный эмоциональный процесс. Вероятно, можно говорить о недостатке субъективной значимости данной эмотивной ситуации для субъекта, когда ответ становится необходимым только в связи с определенными социально-этическими установками. Следует отметить и движение эмотивной семантики в рамках данного эмотивного модуса: отмечены случаи употребления эмотивов с семантикой позитивного эмоционального состояния (*Я бы с удоволъствием принял участие в розыске и наказании…)*. Этот контекст можно интерпретировать и как активную попытку найти достойный выход благородному негодованию и чувству необходимости справедливого возмездия, и как стремление представить себя как активного гражданина и патриота, но, безусловно, свидетельствует о достаточно высоком уровне активности у этого юноши. Специфическое совмещение в рамках предиката ЭК глагола с семантикой активного действия "*принял участие*" и субстантивного эмотива со значением образа действия *"с удовольствием"*

указывает на одинаковую значимость в приоритете установок субъекта действия и эмоции, его сопровождающей.

Отмечены характерные полотипические различия в невербальных предложениях НПр-реакциях на данную эмотивную ситуацию. Так, в женской группе отмечено увеличение тройных НПр-комплексов. Наиболее характерными можно считать защитные реакции в позном НПр: это «защита» живота и паховой области одной или обеими руками как с фиксацией, так и в динамичной жестовой форме. Здесь же отмечены уменьшение размеров тела посредством поднимания и приведения плеч. Эксплицитно-эмотивные высказывания девушек-испытуемых в защиту детей сопровождались иногда прижатием скрещенных рук к грудной клетке, придерживанием кистями предплечий. В мужской группе отмечены различия в стратегиях эмотивного предицирования невербального пласта эмотивного метатекста. Так, 64% испытуемых данной группы при тенденции к статике позы демонстрировали активность по каналу жеста: это манипулирование пальцами, часами, приминание пальцев, известный жест готовности к активным действиям, когда пальцы сложены «домиком», т.е. активизация на фоне латентной тревоги.

Был отмечен интересный случай резкого прерывания достаточно длительного манипулирования часами у молодого человека, который все же решил, что «с *такими гадами надо бороться»*: произнеся данную фразу, респондент быстро поправил часы на руке и сжал кулак. Как видим, данная выборка испытуемых проявляет определенную степень агрессии в реагировании на эмотивную ситуацию. Однако для холериков и меланхоликов были характерны более резкие смены позы (движение туловища вперед-назад) с фиксацией рук на бедренных суставах (наиболее интересной можно считать реакцию фиксации одной и обеих рук на ремне).

На последний, **шестой вопрос сценария беседы** (*Что является вашей защитой от наступления отрицательной информации, которая способна вызвать страх? Каковы формы этой защиты?*) достаточно редкой можно считать реакцию «благородного негодования» у девушки-холерика, выраженную в форме эмоционального риторического вопроса: *«Как же это может меня не касаться, если это есть?»* Активная жизненная и гражданская позиция выражается при помощи глагольных ЭК с имплицитной негативной семантикой. По своей семантике паттерны невербального предложения вступают в синонимические отношения с ЭК в вербальной продукции респондентов, демонстрируя такие психосемантические характеристики, как активность, агентивность, контролируемость, эксплицированность и интенсивность выражаемого эмоционального состояния-оценки: например, туловище подается значительно вперед, потом отбрасывается назад и снова приводится в прямое положение («поза кучера»), доминантный длительное время в процессе беседы «замок» (кисти сцеплены) резко переходит в жест-акцент, глаза широко раскрываются, губы формируют полуоскал. Большинство сангвиников и холериков спокойно констатировали факт своего активного отношения к негативным явлениям действительности посредством утвердительных глагольных ЭК с имплицитной амбивалентной семантикой в

рамках информативного КРР (*Все это меня касается, на все обращаю внимание)*. При этом были отмечены такие предикаты НПр, как опускание глаз при утвердительном покачивании / кивании головой на фоне «замка» рук, а также потирание носа, подбородка и окологубной области лица при устойчивом сохранении «замка» ног. Таким образом, были выделены антонимические отношения между эмотивными элементами синтаксиса вербального и невербального эмотивного метатекста.

К следующей группе характерных ответов можно отнести следующее высказывание: *«Люди, к сожалению, сейчас тянутся именно к этому, интересуются этим, к моему огромному сожалению».* Здесь эксплицирована негативная оценка социальных приоритетов современного общества: интересно прежде всего то, что имеет скандальную окраску. Характерно, что порицаемые действия выражены с помощью глагольных предикатов информативного КРР с амбивалентной, нейтральной семантикой: респондент не решается выразить свое отрицательное отношение, эксплицируя его в глагольной семантике, он как бы не претендует на обобщенность и радикальность оценки, подчеркивая ее субъективную ограниченность рамками вводных слов. Таким образом, авторитет социальной нормы, принятой большинством, воспринимается как непререкаемый.

Отмечена также и следующая тенденция в ответе на данный вопрос. Испытуемые, игнорируя первую тематическую часть вопроса, дают оценку этой обобщенной негативной информации и ее месту в общественной жизни (*При таком обильном потоке плохой информации самое страшное это то, что мы можем привыкнуть к ней)*. Употребление в данном случае адвербативной ЭК с эксплицитным значением негативной оценки положения дел указывает на малую вероятность избежать развития событий, предсказанных в контексте: пассивность и неагентивность семантики данной конструкции констатируют и даже предопределяют восприятие подобных явлений действительности как уже давно свершившийся негативный факт.

Нередко негативным эмоциям придается в высказывании статус субъекта, что может быть свидетельством чрезвычайной активности, агрессивности сил зла и, как следствие, – их персонификации (*Если на смену всем эмоциям, пусть это будет даже страх, если придет равнодушие, тогда это будет действительно очень плохо и опасно)*. Таким образом, происходит семантический сдвиг: такая нейтральная в обычном, бытовом понимании эмоция, как равнодушие, в социально-нравственном контексте приобретает эксплицитно негативное значение. Явление полисиндетона эксплицирует значение устойчивости данной негативной эмоции.

Однако вышеуказанная оценка касается только обобщенного, абстрактного, социального равнодушия: многие испытуемые охотно прощают самим себе отстраненное восприятие негативных явлений действительности, позволяют себе избежать излишних психологических нагрузок. При этом целенаправленно «берегут себя» не столько сензитивные девушки-меланхолики с высоким уровнем нейротизма и психотизма, которые убедительно объясняют такую свою реакцию своей крайней впечатлительностью, которая «мешает

жить» (*Я могу долго над этим раздумывать, если в такое большое возбужденное состояние приведет меня это, то я могу долго над этим заклиниться и думать),* сколько юноши, мотивируя это сохранением благоприятного микроклимата в семье, студенческой группе (*Я... в детстве был очень впечатлительным ребенком, поэтому, конечно, чтобы мне как-то сохранить равновесие психическое, мне пришлось научиться успокаиваться. А сейчас просто я уже настолько к этому привык... В общем, я смотрю спокойно на эти все вещи. Приходится*). Характерно в данном случае выражение амбивалентных, нейтральных эмоциональных психических процессов в рамках информативного КРР при помощи глагольных ЭК с предикатами в безличной, инфинитивной форме, а также посредством глагольно-адвербативного сочетания. Таким образом, с одной стороны, можно квалифицировать выражение психических процессов нейтрализации негативного эмоционального состояния как характеризующееся фазовостью, то есть членимостью данного процесса на определенные качественно-временные промежутки (сначала более впечатлителен, потом – менее, и, наконец, спокоен), а с другой стороны, – как неагентивные в силу того, что каузация этого процесса внешняя: субъект не имеет изначального желания приспосабливаться, это не входит в его планы, как, скажем, желание любить или радоваться, это продиктовано реалиями действительности, носит адаптивный характер и протекает как бы «само по себе». Гораздо реже употребляются амбивалентные ЭК с глаголами-предикатами в личной форме (*Да, часто бывает такое, что я ухожу как-то, отвлекаюсь)*.

Следует отметить употребление в рамках данной эмотивной ситуации предложно-именных ЭК, в которых субъект предстает как совершенно охваченный данной негативной эмоцией, состоянием, хотя выделены и случаи выражения так называемого амбивалентного состояния, когда в составе предиката не содержится эксплицитного эмотивного предиката и негативная семантика восстанавливается из контекста (*Когда я в таком состоянии я могу очень часто выплескивать это на окружающих).*

Именно в рамках данной типовой эмотивной ситуации стало возможным употребление испытуемыми адъективных ЭК, имеющих эксплицитную оценочную семантику (*Сейчас я более спокойна... У меня начинает срабатывать что-то, я начинаю более спокойно ко всему относиться. Стараюсь как-то объяснить это. Это и есть самозащита).* Таким образом, воинствующий рационализм, стремление «все объяснить» деструктивно влияют на эмоционально-образное восприятие действительности, охлаждают и нейтрализуют, а иногда и разрушают, нивелируют эмоциональный фон. Однако не приходится говорить о конструктивности такого сознательного подавления эмоций, поскольку у испытуемых, для которых характерна данная вербальная реакция, были отмечены, по результатам психотестов и анализа невербального поведения, латентная депрессия и субмиссивные интенции. Оценивание своего состояния, попытка дать самохарактеристику как бы с позиций стороннего наблюдателя, независимого эксперта, часто находит вербальное выражение, напоминающее распространенную формулу аутосуггестивного тренинга (*Я*

спокоен, я совершенно спокоен), и чаще всего выражает скорее потенциальное, желаемое состояние, чем действительное. Более естественным выражением индифферентного отношения, на наш взгляд, можно считать «совмещенную» глагольно-адвербативную ЭК *«отношусь спокойно»*, поскольку неполнозначный глагол «*относиться*» хотя и обладает широкой семантической валентностью по отношению к адвербативным эмотивным конкретизаторам (относиться к чему-либо можно спокойно, хорошо / плохо, тепло, прекрасно, замечательно и т.д.), но создает впечатление достоверности и искренности выражаемого чувства именно в дистрибуции с относительно «нейтральными» адвербативами, а сочетания с семантически «экзальтированными» наречиями формируют семантику иронии, снисходительного отношения или парадокса (например, высказывание одного из респондентов по отношению к случаям массового убийства животных: *Я отношусь к этому просто великолепно*).

В невербальном пласте эмотивного метатекста отмечено уменьшение количества двуканальных и трехканальных НПр. Основная эмотивно-семантическая нагрузка ложится в рамках данной эмотивной ситуации на предикат НПр, выделяемый в канале позы. Так, наиболее распространенными являются барьеры рук (сцепление пальцев, обхватывание кистями предплечий), ног (скрещивание лодыжек и голеней, поза «нога на ногу»). В отношении жестовых эмотивных предикатов для девушек-испытуемых были характерны защитные реакции типа попеременного прикрывания рукой груди и шеи, манипулирования одеждой на груди и шее (бусами, цепочкой, воротником).

Таким образом, были выявлены основные психосемантические особенности прагматики эмотивного дискурса «Страх», которые нашли отражение в речевой вербальной и невербальной продукции участников исследования в контексте характеристик их гендера и темперамента.

Полученные данные о связи семантики конструктов эмотивного синтаксиса, доминирующих в речи субъекта речевой деятельности с его психологическими характеристиками, могут быть использованы в области развития суггестивной педагогики и оптимизации межличностных отношений в учебном коллективе. Результаты данного комплексного междисциплинарного исследования способны найти применение также в клинике при диагностике психических расстройств, связанных с нарушениями эмоционально-волевой сферы. Использование данных, полученных в рамках исследования, в усовершенствовании различных психотерапевтических методик позволит повысить их эффективность.

Список литературы

1. Бусыгина, Н.П. «Дискурсивный поворот» в психологических исследованиях сознания. Консультативная психология и психотерапия. – 2010. № 1. – С. 55–82. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2010_n1/27707 (Дата обращения: 17.02.2023)

2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая; пер. А. Д. Шмелев, Т. В. Булыгина. – Москва: Языки русской культуры, 1999. – 790 с.

3. Воробьева А.Е., Федюнина И.Э., Белозерова М.С. Репрезентация

концепта «страх» в англоязычном рекламном дискурсе // Современные исследования социальных проблем. – 2019. Том 11. № 5. – С. 333–350. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/reprezentatsiya-kontsepta-strah-v-angloyazychnom-reklamnom-diskurse (Дата обращения: 10.02.2023)

4. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. Изд. 6-е. – М.: КомКнига, 2010. – 368 с.

5. Изард, Е.К. Эмоции человека. – М.: Издательство Московского университета, 1980. – 440 с.

6. Корчинский, А.В. Мультимедиальный дискурс страха // Медиафилософия. Т. 5: Способы анализа медиареальности. – 2010. – С. 114–124.

7. Кутковая, Е.С. Дискурс-анализ эмоций и теория позиционирования в исследовании социального события // Психологические исследования. – 2014. Т. 7, № 34. – С. 6. URL: https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/634/728 (Дата обращения: 15.02.2023)

8. Лотман, Ю.М. Семиосфера. – С.-Петербург: «Искусство»–СПБ», 2000. – 704 с.

9. Литвинчук, И.Н. Междисциплинарный анализ эмотивного дискурса: основные черты в парадигме когнитивной и прагмалингвистики // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2017. – Т. 3 (69). № 4. – С. 15–30. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_34980340_88819711.pdf (Дата обращения: 16.01.2023)

10. Опарина, О.И. Страх как лингвопсихологическая составляющая языковой картины мира // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2004. – Вып. 27. – 96 с.

11. Петросян, К.С. Дискурс-анализ отношения к психическим расстройствам на примере депрессии // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2014. – № 1 (3). URL: http://medpsy.ru/climp/2014_1_3/article05.php (Дата обращения: 17.02.2023)

12. Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 315 с. URL: https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_26349067.pdf (Дата обращения: 18.12.2022)

13. Ventsel A., Hansson S., Madisson M.L. Discourse of fear in strategic narratives: The case of Russia’s Zapad war games // Media, War & Conflict. – 2021. Vol. 14(1). P. 21–39. URL: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/175063521985655 (Accessed date: 16.02.2023)

1.4. Особенности эмоционального интеллекта младших школьников из семей с различными типами детско-родительских отношений[4]

Приоритетными задачами российской системы образования являются те, которые связаны с решением учебно-познавательных задач, укреплением физического и психического здоровья, эмоционального благополучия детей. Одним из важных направлений воспитания и развития ребенка в настоящее время является формирование личности, способной к пониманию себя и другого человека, его чувств, переживаний, намерений; достижение учеником прогресса в эмоциональной сфере, личностного роста и коммуникации уже на начальных этапах обучения.

Понятие эмоционального интеллекта впервые появилось в современной отечественной и зарубежной психологии относительно недавно; эмпирические исследования в основном сосредоточены в области изучения роли эмоционального интеллекта в межличностном взаимодействии, в адаптации к новым социальным условиям, в совладении со стрессом. Среди наиболее перспективных отечественных подходов к исследованию эмоционального интеллекта можно отметить подходы И.Н. Андреевой, Л.Д. Камышниковой, Н.В. Люсина, Е.А. Сергиенко.

Проблема развития эмоционального интеллекта у младших школьников с учетом типа детско-родительских отношений изучена не в полной мере. В настоящее время существует противоречие между социальной значимостью развития эмоционального интеллекта младших школьников из семей с различными типами детско-родительских отношений и недостаточностью разработанности этой проблемы в литературе.

Психологическая категория «эмоциональный интеллект» была введена в научный обиход в период 1990-х годов зарубежными психологами (П. Сэловеем, Дж. Майером и Д. Карузо), при этом исследовательская трактовка этого термина не только не предполагала традиционное противопоставление эмоциональной сфере интеллекта, мышления, разума, а наоборот, отражала измеряемую способность перерабатывать и использовать информацию, содержащуюся в эмоциях, в качестве основы для мышления и принятия решений, особенно в ситуации коммуникации или межличностного взаимодействия. В частности, Дж. Майер определяет эмоциональный интеллект как «способность понимать эмоции и эмоциональное знание для повышения эффективности мышления» [18, С. 51].

Согласно точке зрения представителей «интегративного подхода» (Дж. Майера и Д. Карузо), эмоциональный интеллект иерархичен, образован группой ментальных способностей, но ориентирован на переработку эмоциональной информации и предполагает определенные последовательные стадии в ее переработке, в частности, идентификацию эмоций -использование эмоций для нужд мышления - понимание эмоций - управление эмоциями.

Эмоции рассматриваются Дж. Майером как «согласованные изменения в физиологии, моторной готовности, поведении, мышлении и субъективном

[4] Авторы раздела: Ябатыврова Б.Г., Багичева Ж.Б., Мугаджирова А.М.

восприятии в ответ на воспринимаемое или реальное изменение в окружающей среде» [18, С.5].

Как пишет Л.Д. Камышникова [6, С. 47], ключевыми преимуществами модельной концепции представителей интегративного подхода при исследовании эмоционального интеллекта являются рассмотрение проблемы онтогенеза и динамики ментальных способностей по мере развития детей, а также разработка и операционализация авторской методики по его изучению.

Практико-ориентированный подход реализуется в экспериментальных работах Д. Гоулмана [3, С. 78], основной целью которых является эмпирическое развитие модели эмоционального интеллекта в психологии менеджмента, лидерства и бизнеса, анализе деловых и личных кейсов и метаанализе эмпирических данных. Д. Гоулман определяет эмоциональный интеллект как группу способностей, которые позволяют объяснять собственные эмоции и эмоции других людей с целью построения коммуникативного поведения и использования, полученной информацию для реализации собственных целей; а, в частности, эмоциональный интеллект лидера отождествляется с умением управлять другими людьми. Модель эмоционального интеллекта, развиваемая в русле практико-ориентированного подхода Д. Гоулмана, сочетает следующие компоненты-компетенции:

— самоосознание как рефлексия своих чувств, эмоций и уверенность в себе;

— навыки эмоциональной саморегуляции и способность к самоконтролю;

— мотивация достижения и волевые качества.

Согласно точке зрения Т.С. Киселевой [7, С. 14], преимуществом практико-ориентированной концепции Д. Гоулмана является диагностический инструментарий, сочетающий в себе преимущества номотетического и идеографического подходов (методика включает элементы экспертной оценки руководителя подчиненными и самооценочный опросник). Данный метод направлен на диагностику компонентов эмоционального интеллекта менеджеров высшего, среднего и низового звена.

В исследовании Л.К. Нефёдовой [13, С. 46] проанализированы особенности онтогенетического подхода к исследованию интеллекта в работах Робертса и К. Саарни. Авторы описали как психофизиологические, так и социокультурные факторы онтогенетического развития эмоционального интеллекта и эмпирически доказал в сравнительном кросскультурном исследовании влияние культуры не только на выражение, но и на переживание эмоций. Исследователь считает, что эмоциональный интеллект является критерием межкультурной адаптации и культурной компетентности, с одной стороны, но в различных ситуациях может проявляться как на высоком, так и на низком уровне в зависимости от опыта.

В отечественной психологии истоки проблемы динамической и меняющейся взаимосвязи и взаимовлияния интеллекта и эмоциональной сферы на различных этапах развития личности рассматривается в работах ведущих ученых (Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева). Отечественные

ученые не просто констатируют единство «интеллекта и эмоций», а невозможность изолированного сосуществования, в частности, раскрывается механизм развития интеллекта через рождение мотивов и эмоций, образующих новые смыслы: именно эмоции через оценку способны побуждать личность к новым интеллектуальным действиям и формированию познавательных образов. Наиболее авторитетной и методологически разработанной в отечественной психологии является концепция эмоционального интеллекта Д.В. Люсина. Д.В. Люсин определяет эмоциональный интеллект как «когнитивную способность к пониманию и управлению эмоциями, как своими, так и чужими» [11, С. 29].

Е.А. Сергиенко [15, С. 46] рассматривает проблему эмоционального интеллекта в плоскости осознания, знакового выражения и управления эмоциями. Недостаточная осознанность эмоций приводит к их телесной несдержанности или иным проявлениям; акты вытеснения или подавление негативных эмоций способны не только негативно реагировать на психологическое и соматическое здоровье личности, но и на деловые коммуникации и межличностные отношения.

По мнению И.С. Степанова [16, С. 205], прикладное значение концепции состоит в том, что ей определены методы управления эмоциями, которые нашли свое подтверждение и развитие не только в отечественных, но и зарубежных исследователей; раскрыты механизмы, функции и психологические особенности дефектного, дефицитного и деструктивного общения. Проблемы эмоциональной коммуникации автор связывает либо с юношеским или хроническим одиночеством, либо такими корыстными формами общения, как вранье, обман, эгоизм или ложь. Эффективными методами управления эмоций являются:

— способность выразить свое эмоциональное состояние в знаковой форме;

— осознание эмоций как отчетливая фиксация человеком своего состояния;

— сообщение партнеру о своих чувствах и переживаниях в форме словесных посланий.

Новым и актуальным подходом в исследовании эмоционального интеллекта являются работы Т.С. Киселевой [7, С. 89], где данный термин рассматривается в качестве одного из компонентов контроля поведения, который выступает в качестве прогностического механизма и группы способностей осознанной саморегуляции, источника стратегий совладания в проблемных ситуациях.

В работах О.В. Мавляновой [12, С. 69] эмоциональный интеллект рассматривается в русле проблемы формирования структуры психологической культуры личности в различных видах деятельности, выполняя оценочно-прогностическую, эмоционально-коммуникативную, регулятивную, и мотивирующую функции.

В диссертационном исследовании Л.Д. Камышниковой [6, С. 85] реализуется социально-психологический подход к исследованию эмоционального интеллекта: эмоциональный интеллект характеризуется как

устойчивая личностная черта, проявляющаяся в различных эмоциогенных социальных ситуациях, требующая умение понимать эмоции и управлять ими. Главная функция эмоционального интеллекта – адаптивная, однако существуют гендерные различия в его сформированности.

Структурно смешанная модель этих исследователей объединяет следующие виды способностей:

– способность к пониманию и осознанию собственных эмоциональных проявлений в различных сферах жизненного опыта, что выражается в вербализации индивидуальных эмоций;

– способность к пониманию и осознанию эмоциональных проявлений в различных сферах жизненного опыта других лиц, с которыми личность вступает во взаимодействие (выражение данной способности находит свое отражение в навыках активного слушания, повышения уровня эмпатийности и способности к идентификации и истолковании невербалики);

– способность к управлению владеть собственными чувствами, что особенно остро проявляется в стрессогенных или конфликтных для личности ситуаций. По мнению Х. Вайсбаха и У. Дакса, данная способность особенно рельефно проявляется в стрессоустойчивости;

– способность к позитивному настрою, оптимистичности положительному видению перспективы.

Одна из наиболее авторитетных моделей структуры эмоционального интеллекта предложена Дж. Майером в соавторстве с П. Саловеем. Авторы выделяют четырехкомпонентную структуру, состоящую из четырех «ветвей»), при этом каждая из которых иерархична (включает группу способностей) и имеет определенную динамику развертывания в онтогенезе. Первая группа способностей (Идентификация эмоций) включает вербальное и невербальное целостное отражение как собственных эмоций, так и межличностных эмоциональных состояний. Дж. Майер и П. Саловей рассматривают эту группу способностей как базовую, формирующуюся уже на начальном этапе развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста и означают их особую роль в различных сферах искусства и культуры [18, С.503].

Вторая группа метальных способностей (согласно Дж. Майер) синтезирует, во-первых, умение или способность использовать собственную эмоциональную неуверенность или тревожность для решения коммуникативной проблемы; во-вторых, собранность и способность к сосредоточению на ключевой информации в деятельности. В целом, сочетание этих групп ментальных способностей продуктивность включения эмоций в деятельность.

Третья группа способностей связана с пониманием информационной сущности эмоций (какой смысл имеют, каковы причины возникновения того или иного эмоционального состояния (коммуникатора и реципиента); динамика эмоций в ходе коммуникации; причины сдерживания или симуляции эмоций и др.

Четвертая группа ментальных способностей - «высшая» и наиболее сложно реализуемая; и в то же время именно эта комбинация способностей

выступает фундаментом и источником развития самосознания и личностного роста, так как сочетает в себе различные группы способностей к управлению и самоуправлению эмоциями, в том числе способности к манипуляции эмоциями других людей для достижения личных целей, «способности к самоуправлению и самоконтролю этими эмоциями в зависимости от степени безопасности, полезности, необходимости, неизбежности и др. этих эмоций».

В рамках настоящего исследования интерес представляет модель структуры эмоционального интеллекта Д. Гоулмана [3, С. 98], утверждающего, что уже в младшем школьном возрасте отдельные его характеристики и компоненты активно развиваются, в частности, «самоконтроль», а к окончанию подросткового возраста практически завершается его становление. Модель Д. Гоулмана во многом сходна с моделью Р.Бар-Она. Различия в значительной степени связаны со сферой реализации: Д. Гоулман в значительной степени ориентирован на конкретные бизнес-задачи, в свою очередь у Р.Бар-Она конструкты ЭИ в большей степени связаны с общими вопросами адаптации человека.

В отечественной психологии наиболее известной является модель Д. В. Люсина [11, С. 264], разработанная на основе идей и конструктов Р. Бар–Она. Согласно теоретическим представлениям Д.В. Люсина, личность является носителем двух групп способностей – способность понимать и управлять эмоциями. Понимание эмоций отражает способность распознать собственное или чужое эмоциональное состояние, понять его причины, возможные последствия, вербализовать и идентифицировать эмоциональные переживания. Управление эмоциями предполагает способность контролировать интенсивность и степень выраженности (приглушать, активизировать), контролировать мимические проявления воспроизводить «нужные» эмоции.

Причем данные способности проявляются как на межличностном, так и на внутриличностном уровне (внутриличностный и межличностный эмоциональный) интеллект.

Отечественные модели эмоционального интеллекта, представленные в диссертационных исследованиях И.Н. Мещеряковой, Е.С. Кузнецовой в значительной степени связаны с вышепредставленными теоретическими моделями.

В работе Е.С. Кузнецовой [8, С. 297] предложена 4-компонентная структура эмоционального интеллекта, каждый из которых имеет внутриличностную и межличностную направленность и четырехуровневые показатели сформированности именно для детей младшего школьного возраста:

– компонент – когнитивный - отражает способность к идентификации как собственного эмоционального состояния, так и партнерского;

– компонент – рефлексивный – отражает способность рефлексировать собственные и чужие поступки, их причины и мотивы;

– компонент – поведенческий - отражает способность управлять собственным эмоциональным состоянием и строить коммуникации с другими, ориентируясь на эмоциональное состояние партнера по общению;

– компонент- коммуникативный – отражает эмпатийные тенденции и внутренний позитивный настрой.

В основе уровневой дифференциации сформированности эмоционального интеллекта младших школьников, согласно Е.С. Кузнецовой, лежит качество и количество оказываемой ребенку педагогической помощи. Элементарный уровень развития эмоционального интеллекта предполагает реальную помощь со стороны педагога, так как ребенок испытывает сложности в идентификации как собственных эмоций, так и эмоций окружающих, обладает низкой рефлексией и не способен управлять и контролировать свое эмоциональное состояние.

Достаточный уровень отражает средний уровень развития характеристик эмоционального интеллекта (рефлексия и контроль эмоционального состояния при условии поддержки педагога; позитивный контроль и его сохранение также возможны при условии воздействия извне; понимание своих и чужих эмоций также осуществляются при внешнем воздействии). Оптимальный уровень соответствует высокому уровню выраженности показателей эмоционального интеллекта при сопровождении самостоятельного применения способностей. Ребенку не требуется ни техническая, ни содержательная помощь взрослого в ситуации идентификации или контроля собственного, или чужого эмоционального состояния; эмпатия и позитивный настрой стабильны.

Таким образом, модельные структуры эмоционального интеллекта иерархичны и множественны. Основные теоретические модели эмоционального интеллекта представлены в работах Р. Бар-Он, Дж. Майером в соавторстве с П. Саловеем, Д. Гоулмана. Компоненты эмоционального интеллекта рассматриваются в психологической литературе как ментальные способности, которые могут формироваться и совершенствоваться вне зависимости от возраста и индивидуальных особенностей. В современной отечественной и зарубежной науке сформировались дифференцированные представления о структуре эмоционального интеллекта, который сочетает внутриличностный и межличностный компоненты (различные аспекты идентификации, истолкования, осознания, понимания и управление эмоциями).

Проведенный теоретический анализ современной психолого-педагогической литературы по теме исследования показывает острую актуальность и социальную значимость проблематики детско-родительских отношений, в связи со следующими обстоятельствами: во-первых, первостепенной значимостью фактора «семьи» (отношения родителей к ребенку, отношения родителей друг с другом, конфигурации семьи, стиля семейного воспитания и др.) в процессе формирования и развития личности ребенка, особенно на начальных этапах онтогенеза. Кроме того, в соответствие с основными положениями концепции государственной семейной политики России (на период до 2025 года), - развитие и укрепление физического, психологического и эмоционального здоровья детей в семье – является одной из заявленных приоритетных задач.

С точки зрения представителей гуманистического подхода (К. Роджерса и др.) контекст рассмотрения эмоционального развития личности ребенка и

детско-родительских отношений не в детерминации прошлого опыта родительской семьи, а самостоятельно: личность ребенка со своими переживаниями, потребностями и неисчерпаемым внутренним потенциалом самодостаточна и независима. Автор развивает представления о «безусловной родительской любви» к ребенку независимо от успешности, интеллектуальных достижений, поведенческих и эмоциональных проявлений, «схожести» с родителями. Именно родительское принятие и любовь к ребенку обеспечивает основу для полноценного развития личности. Наиболее ярким представителем гуманистического подхода является теория «привязанности к матери» (Д. Боулби и М. Эйнсворт). Согласно мнению авторов этой теории, эмоциональная связь ребенка и матери имеет амбивалентный характер: с одной стороны, идет стремление к познанию, спонтанной активности, а с другой — стремление к защите и безопасности. Первый импульс побуждает ребенка к эмоциональной независимости, отдалению от родителей и стремлению во внешний мир, противоположный импульс возвращает его к матери. Для полноценного эмоционального развития личности ребенка необходимы два условия:

– безусловное принятие и любовь родителей к ребенку (независимо от совершаемых им поступков и степени успешности);

– сбалансированность детско-родительских отношений.

Большой вклад в решение проблемы детско-родительских отношений был внесен Ю.С. Ершовой, согласно научным убеждениям которой детско-родительские отношения характеризуются как «культурно обусловленная система отношений между состоящими в непосредственном родстве взрослым и ребенком, которая зарождается с момента рождения ребенка и в процессе взаимодействия родителя и ребенка имеют свою динамику и специфическое содержание» [4, С.123]. Автор также говорит о культурно-исторической детерминации детско-родительских отношений, их месте и решающей роли в процессе развития и воспитания личности ребенка (эмоционального, нравственного, психосоциального и других аспектов), классифицирует последствия их нарушений. Непрерывный характер детско-родительских отношений обуславливает их усложнение по мере взросления ребенка и расширения его жизненного опыта, а также повышение его значимости для самих родителей.

А.Я. Варга [2, С.65], системно и экспериментально исследуя различные когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты родительского отношения и установок, определяет детско-родительские отношения как «совокупность эмоциональных связей и отношений к ребенку и способы взаимодействия и поведения». В развиваемой им теории детско-родительского взаимодействия заложена идея партнерского общения и двустороннего взаимовлияния в противовес традиционных моделей одновекторного и вертикального влияния родителей на ребенка.

Анализ работ А.Я. Варги показывает, что традиционным в отечественной психологии является рассмотрение следующих структурных компонентов родительского отношения к ребенку:

– целостная система разнообразных чувств по отношению к ребенку

при доминировании безусловной родительской любви и принятии своего ребенка, что обеспечивает доверительную основу отношений и получение удовольствие от общения с ребенком;

– поведенческие стереотипы, практикуемые в общении с ребенком, в значительной степени обусловленные родительскими представлениями и ожиданиями;

– особенности восприятия ребенком характера отношений в семье;

– понимание родителем индивидуально-психологических особенностей ребенка и отражение ребенком психологических особенностей своих родителей;

– способы наказания и поощрения ребенка;

– модели взаимоотношений друг с другом.

Искаженное детско-родительское взаимодействие, в том числе односторонняя привязанность, выступает как причина нарушения эмоционально-личностной сферы и психического здоровья ребенка (в младенческом возрасте не происходит в силу различных обстоятельств; зато характерно в дошкольном, предподростковом и подростковом возрастах).

В рамках настоящего исследования представляет особый интерес рассмотрение новообразований и основных характеристик эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста.

На основании анализа современных отечественных и зарубежных исследовательских работ, посвященных изучению закономерностей развития эмоциональной регуляции развития старших дошкольников и младших школьников, С.В. Ильина [5, С. 14] выделяет три направления эмоционального развития детей наряду с качественными новообразованиями этого этапа онтогенеза: эмоционально-экспрессивное развитие; становление эмоционального регулирования поведения и общения; развитие социальных эмоций.

М.В. Степанова [16, С. 46] также характеризует психоэмоциональное развитие младшего школьника, во-первых, с позиции постепенной дифференциации эмоций — обогащения качественной палитры переживаний; во-вторых, изменением содержания эмоций: усложняются их объекты, расширяется круг этих объектов, соответственно обогащаются оттенки эмоций и сопереживание, и сочувствие, и ненависть, и жалость, и зависть, и гнев, и умиление, и презрение, что зарождается в процессе взаимодействия и общения, как со значимыми взрослыми, так и со сверстниками.

Обращаясь к проблеме исследования, особый интерес представляют работы В.П. Кузьминой [9], в которых автор представляет родительские отношения к ребенку в качестве детерминанты развития эмпатии у детей в семье. Он считает, что в отношении эмоционального развития ребенка ключевое значение играет не реальные объективные отношения в семье, а переживания ребенка по этому поводу. Эмпатийность ребенка способна формироваться только при условии эмпатийной связанности между родителями и детьми. Динамические и содержательные характеристики эмпатии

обусловлены спецификой включенности ребенка в детско-родительские отношения.

В результате проведенного автором эмпирического исследования были выявлены определенные особенности зависимости эмпатии детей от родительских отношений:

– принятие ребенка только на рациональном уровне при эмоциональном отвержении ослабляет эмпатийную связанность;

– излишняя требовательность и чрезмерная опека также приводит к разрушению эмпатических отношений между детьми и родителями;

– формирование эмпатийной связанности возможно только при принятии и понимании внутреннего мира ребенка.

В исследовании М.Б. Аппаева [1, С. 1] (на выборке детей подросткового возраста) выявленные результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что, несмотря на изменение характера взаимодействия детско-родительских отношения в подростковом возрасте, тенденцию к эмансипации подростков, ориентацию на общение со сверстниками, повышение конфликтности и критичности ко взрослым и другие нормативные для подросткового возраста тенденции развития, - отношения в семье продолжают оказывать решающее влияние на развитие эмоционально-волевой регуляции подростков. Доверительное отношение, гибкость поведения родителей, проявление заботы и уверенности в детях, поддержка и реальные ожидания в сочетании с требованиями ответственности – являются хорошим и прочным фундаментом для развития эмоционально-волевой сферы. Осознание и принятие родителем факта двустороннего влияния (не только родитель влияет на ребенка, но и подросток влияет на родителей), стремление к поддержанию эмоциональной связи независимо от усложнения отношений с ребенком, изменение форм контроля, осознание неприемлемости сравнение результативности своего ребенка с «идеальной моделью» - выступают необходимыми условиями для укрепления детско-родительских отношений на данном этапе развития.

Исследователь формулирует оптимальные и неоптимальные родительские позиции, влияющие на эмоциональное поведение ребенка. Психологические особенности детско-родительского взаимодействия определяются соотношением позиций обоих партнеров – как родителя, так и ребенка. М.Б. Аппаевым описаны эмоциональные особенности детей, формирующиеся при различных видах детско-родительских взаимодействий в семье. В ситуации стабильного гармоничного взаимодействия родителей друг с другом и родителей с ребенком, - у ребенка формируется не только чувство семейной целостности и сплоченности, но и закладывается чувство защищенности и доверия к Взрослым на более прочной основе на перспективу. В ситуации дистантного взаимодействия – ребенок не только испытывает

недостаток эмоциональной поддержки, но и чувство незащищенности и эмоциональное равнодушие.

При рассмотрении проблемы влияния детско-родительских отношений на эмоциональное развитие ребенка особое значение играет категория «стиль семейного воспитания». Стиль семейного воспитания уровня отражает уровень родительской компетентности и определяет не только психоэмоционального развитие личности ребенка, но и особенности его когнитивного и психосоциального развития, формирует его характерологические особенности и устойчивые модели поведения позицию по отношению к миру, людям и себе.

Проблема типологии стилей родительского воспитания неоднозначна и рассматривается в работах как зарубежных, так и отечественных исследователей (Д. Баумринд, Э. Маккоби, Д. Мартин, А.Я. Варга, В.В. Столина).

А.Н. Полывянная [14, С.32] предлагает описательную характеристику ведущих стилей родительского воспитания.

Демократический стиль родительского воспитания характеризуется тенденцией к партнерскому характеру взаимодействия между родителями и детьми в семье; направленностью на «обратную связь» и учет мнения детей при решении семейных проблем и конфликтов; включенностью детей в обсуждение семейных проблем, высоким уровнем доверия между родителями и детьми, проговариванием опасений, признанием ошибок. Одной из ключевых особенностей демократического стиля воспитания, согласно мнению А.Н. Полывянной, является сочетание «веры в успех самостоятельной деятельности ребенка и ограничения собственной субъективности в видении ребенка». Среди личностных особенностей детей из семей с преобладанием демократического стиля воспитания в семье обращает на себя внимание такие характеристики, как более высокий уровень жизненной активности, коммуникабельность, эмоциональная открытость, умеренная эмпатийность, сензитивность и средний уровень развития рефлексии.

Контролирующий стиль родительского воспитания характеризуется в первую очередь «вертикальной» позицией родителя, которая обуславливает направленность отношений и общения с детьми, выборов методов воздействия и способов наказания. Родители задают вектор развития ребенка, исходя достаточно жесткой системы представлений относительно видения будущего своего ребенка. Дети родителей с контролирующим стилем воспитания более послушны, внушаемы, боязливы и эмоционально чувствительны при сравнении их со сверстниками.

Список литературы

1. Аппаев, М.Б. Влияние особенностей детско-родительских отношений на компоненты эмоционально-волевой сферы / М.Б. Аппаев, Ф.Х. Койчуева, Т.С. Джанкёзова // Интернет-журнал «Мир науки». - 2017. - Том 5. - №2. – С.1 – 12.

2. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения/ А.Я. Варга - М.: ВЛАДОС. 2007.- 358 с.

3. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман, пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. – 560 с.

4. Ершова, Ю.С. Детско-родительские отношения как условие социальной адаптации ребенка / Ю.С. Ершова - Ярославль. 2007. - 123 с.

5. Ильина, С.В. Развитие эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками [Текст]: автореферат диссертация кандидата психологических наук: 19.00.07 / Ильина Светлана Владимировна – Курск, 2009. – 22 с.

6. Камышникова, Л.Д. Структура эмоционального интеллекта в контексте социальных ситуаций [Текст]: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.01 / Л.Д. Камышникова – Ин-т психологии РАН]. – Москва, 2012. – 144 с.

7. Киселева, Т.С. Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и проблема его развития. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. / Т.С. Киселева. - М., 2014 – 223с.

8. Кузнецова, Е.С. Взаимосвязь стилей семейного отношения с рефлексией матери [Электронный ресурс]/ Е.С. Кузнецова // Психолого- педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технология: Материалы межвузовской конференции (с международным участием), г. Москва, 14-16 декабря 2018 г.- М.: МПГУ. – 2019. - С. 297–301

9. Кузьмина, В.П. Проблема влияния детско-родительских отношений на формирование эмпатии у детей // Вестник ВятГУ. 2009. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-vliyaniya-detsko-roditelskih-otnosheniy-na-formirovanie-empatii-u-detey (дата обращения: 23.09.2021).

10. Люсин, Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные/ Д.В. Люсин //Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям/Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 264–278.

11. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте /Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. // Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С.29 - 36.

12. Мавлянова, О.В. Эмоциональная компетентность и целенаправленность поведения детей младшего школьного возраста с разными формами проявления агрессии / диссертация кандидата психологических наук: 19.00.13. - Москва, 2011. - 269 с.

13. Нефёдова, Л.К., Новикова Е.Б. Импровизация в развитии детского эмоционального интеллекта / Л.К. Нефёдова, Е.Б. Новикова //Детский сад: теория и практика. - 2014. - №4 - с. 46–58.

14. Полывянная А.Н. Особенности детско-родительских отношений в семье (на материалах Ивановской области) / А.Н. Полывянная // Вопросы психологии. 2015.- № 4. - с.32 -47

15. Сергиенко, Е.А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности и психологическом благополучии человека [Текст] / Е.А. Сергиенко, Е.А. Хлевная, Т.С. Киселева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26. – № 1. – с. 46–53.

16. Степанов, И.С. Психологические факторы становления эмоционального интеллекта [Текст] / И.С. Степанов // Вестник ЧГПУ. Серия Педагогика и психология. – №11. – 2017. – с. 205–217.

17. Степанова, М. В. Эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста / М.В. Степанова// Источник. Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. - № 4(04). - С. 46–49.

18. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional Intelligence: a new ability or eclec-tic traits? / J.D. Mayer, P.Salovey, D. Caruso // American Psychologist. – V. 63. No 6. 2008. – P. 503-517.

2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

2.1. Анализ социокультурного пространства развития социальной компетентности обучающихся в условиях ученического самоуправления[5]

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что развитие органа ученического самоуправления общеобразовательных учреждениях в наше время носит особо интенсивный характер. Необходимость особой программой действий в отношении участников самоуправления определяется спецификой её положения в структуре образовательного учреждения. В нашей стране сформирован механизм координации и реализации деятельности образовательных учреждений. Пункт 17 ст. 34 ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» гласит, что обучающиеся имеют право на «участие в управлении образовательной организацией в порядке, установленном ее уставом». Исходя из этого, для наиболее эффективной реализации данного направления в школьной структуре управления сформировывается школьное ученическое самоуправление, которое является представителем ученической среды и в полной мере отражают существующие потребности обучающихся. Данный орган представляет собой форму, в которой обучающиеся реализуют право на участие в жизни своего учебного заведения. Несмотря на это, во многих образовательных учреждениях ученическое самоуправление не является эффективным органом деятельности, а лишь существует формально.

Таким образом, в рамках деятельности ученического самоуправления отсутствует заинтересованность и мотивация учащихся проявить себя, свои идеи, соответственное нет самореализации, и получается, что участие в управлении школой совершенно фиктивно.

Актуализация поиска новых методов обучения и воспитания для комплексного формирования у обучающихся социальной и гражданственной ответственности позволяет сформировать понимание о необходимости развития ученического самоуправления. Формирование данной ответственности у учеников для готовности коммуницировать в обществе и является частью общественных процессов, гражданином государства возможно только посредством каждого ученика вовлечения в демократическое самоуправление. Именно такой метод работы реализовывается в ученическом самоуправлении, в котором актуализируются и развиваются личностно-значимые качества, умения, навыки, которые направлены на реализацию в дальнейшем осознанных, целенаправленных и активных действий для решения социальной проблемной ситуации.

Следует отметить, что нахождения личности в системе ученического самоуправления ведет к формированию новых взглядов и ценностей, приобретение опыта, формирования гражданской позиции. Вступая в инициативную группу ученического самоуправления, активист выбирает направление деятельности, тем самым реализуя свой потенциал более

[5] Авторы раздела: Шихамирова Б.А., Залитинова С.А., Кабардиева Ф.А.

эффективнои при этом преобразуя свой опыт и знания в новую форму умений и навыков.

В современном обществе приходит понимание в необходимости выстраивания благоприятных и сильных взаимоотношений между людьми, так как коммуникация способствует развитию общества, преобразования общественности и развития личности каждого гражданина. В связи с данными условиями стало понятно в перспективности развития социальной компетентности среди детей и подростков, как элемента взросления и социализации в современном обществе.

Социальная компетентность в Российской Федерации обозначает способность выстраивания взаимоотношений людей в обществе и окружающей его социальной среды. Данное понятие предполагает понимание современной ситуации в обществе, в частности взаимодействия индивидов и освоение различных вариантов взаимодействия между людьми в социальной среде. Стоит отметить, изучая и анализируя данное понятие в научной литературе, следует понимать и внутренний аспект понятия «социальная компетентность» - осознанное осмысление социальной среды человека и выстраивание отношений индивида с окружающим его обществом. Именно изучение внутреннего аспекта понятия влияет на формирование приоритетной роли образовательной школьной системы в формировании социальной компетенции.

Рассматривая феномен взаимодействия ребенка (подростка) с обществом, следует отметить, что само взаимодействие учит его формальным и неформальным основам поведения (модели поведения) с окружающим его миром и социальной средой. Данное взаимодействие создает проблемные ситуации, а само разрешение конфликтов и негативных ситуаций способствует накоплению социального опыта ребенка. Стоит отметить, что при изучении социальной компетентности на уроках в образовательной организации, данный опыт приобретает перспективу для формирования жизненной ориентации человека в будущем. А способность ребенка к осмыслению и правильной модели поведения для наилучшего взаимодействия с социальной средой, пониманию общественной и государственной реальности может стать результатом изучения и усвоения различных дисциплин социальной и гуманитарной направленности. Для наилучшего освоения данных дисциплин система образования должна иметь необходимые цели и задачи, которые при реализации программ гарантирует высокий результат. Сам же процесс взросления для школьников означает личностное развитие, накопления собственного социального опыта, а не действие по установленному социальному шаблону поведения, которые могут быть предложены взрослыми. Многие ситуации должны быть переосмыслены и трансформированы на собственное мировоззрение, проверено на собственном опыте или опыте близких людей.

Традиционный подход к организации образовательного процесса рассматривает образовательную систему как цепочку, которая состоит из полученных знаний и приобретенных на практике умений и навыков. Данная концепция эффективна с точки зрения изучения инструментария

образовательного процесса, а также с точки зрения анализа деятельности педагогов и специалистов по отдельным элементам. Однако данный подход не может быть учтен как элемент современного образовательного процесса, так как синтез умений, знаний и навыков в единый процесс современного ученика для получения социального опыта считается неэффективным в сравнении с попеременным использованием социального опыта и теоретических знаний для решения поставленных задач.

Таким образом, ключевой элемент данной системы – получение социального опыта и развитие способности к преобразованию знаний, умений и навыков для получения эффективного результата при обучении. Именно в таком ключе ЗУН (знания, умения и навыки) являются средствами, которые используются учеников в образовательном процессе. Современная трактовка данных элементов учебной деятельности образовательного процесса ближе всего отражают понятие «компетентность». Данное понятие, в данном анализе, не является приоритетной составляющей для современной системы образования.

Большинство исследователей проводили анализ понятия «социальная компетентность» для понимания развития личности индивидов. Шаронова С.А. выделяет элемент понимания концепций как феномен актуального знания. Именно такая модель отражает современное понимание Российского общества, ведь овладение и освоение специальных компетенций является элементом оценивания человека в системе образования. В Европе понятие «компетентность» трактуется как способность к опережающему мышлению человека.

Шаронова С.А. предполагает, что система российского образования воспринимается как инструмент для организации учебного процесса, результатом которого является овладение специальных компетенций, однако не как единый процесс образовательной системы. При реализации данной системы образование не является эффективным, так как перемещение и замещение компетенций не имеют большего значения, однако существенно влияют на результат образовательного процесса [9, С.138].

А.А. Грибоедова рассматривала понятие «компетенции» как элемент, формирующих личность человека на период обучения его в образовательной системе, ведь преобладающие компетенции человека формируют потенциал для дальнейшего развития профессиональной деятельности и личности человека в целом. Вместе с этим, А.А. Грибоедова рассматривала важность формирования самостоятельности ребенка, умения социализироваться не только сосверстниками, но и находить коммуникационные навыки в общении с разными поколениями. Таким образом, формирование компетенций играет одну из главных ролей в образовательной системе и является звеном формирования личности ребенка.

И.А. Зимняя рассматривает компетенцию, которая относится к социальному взаимодействию человека в социальной среде, на элементы социального взаимодействия (взаимоотношения с обществом, коллективом, взаимоотношения в макро и микро-группах, институтах семьи, с друзьями,

разрешение конфликтов, способность к сотрудничеству, толерантности и т.д., социальная мобильность). Также элементом социального взаимодействия является компетенция в общении (устное, письменное, соблюдение общественных традиций и этикета, деловая переписка и коммуникативные задачи) [2, С.34].

Е.В. Коблянская в своем диссертационном исследовании рассматривала понятие «социальная компетентность» как понимание отношения индивида (собственного «Я») с обществом, умение опознавать и сопоставлять социальные ориентиры, организовывать собственную деятельность в соответствии с выбранными ориентирами. По Е.В. Коблянской «социальная компетентность» - качество человека, которое связано с социальными нормами, регулирующее общественную жизнь и взаимодействие своих членов взаимоотношений [3, С. 25].

Анализируя труды В.Ш**.** Масленниковой следует отметить, что понятие социальной компетентности объединяет ценностное понимание социальной действительности, специальные социальные знания в качестве элемента к самоопределению, а также как умение индивида реализовывать социальные технологии в различных сферах человека. В центр процесса формирования какой-либо компетентности предполагается расположить развитие контроля молодых людей и их информирование по вопросам социальной реальности. В.Ш. Масленникова выделила компоненты социальной компетентности:

- Социологический;
- Индивидуально-личностный;
- Футурологический (жизненный) [5, С. 84].

И.А. Маслова определяет понятие социальной компетентности, как выденные критерии и показатели сформированности знаний, умений и навыков у молодежи, как результат социализации подростков в образовательной системе, выразив их через преобразования личности, которые имеют возможность изменяться и измеряться [6, С.4].

Анализ определения структуры социальной компетентности отечественными исследователями показывает, что в качестве составляющих элементов рассматривается знания, умения и навыки, а также способности, потенциал, ценности, опыт, личностные качества и т.д. при этом многие исследователи делают акцент на выражении умений, и знаний, как на ведущий элемент формирования социальной компетентности. Представление социальной компетентности в виде освоения и развития социальной действительности, которую личность человека достигает при условии реализации процесса деятельности, общения, социализации.

Следовательно, социальная компетентность характеризует личность человека в современном обществе как разностороннего, социализированного человека, который используя свой социальный опыт, достигает высоких результатов в преобразовании взаимодействия с социумом [8, С.41].

Компоненты социальной компетентности:

- Мотивационно-эмоциональный компонент – сочетание отношения людей и оценивание данного взаимодействия как высшей ценности;

- Когнитивный компонент – познание людей с пониманием и учетов его интересов, особенностей, потребностей, эмоционального и физического состояния;
- Поведенческий компонент – рациональный выбор ситуаций, а также способов и форм общения, образцов поведения и т.д.

Также выделяют два структурных компонента социальной компетентности: когнитивно-поведенческий и мотивационно-личностный.

Однако многие исследователи рассматривают понятие «компетентность» как структура для дальнейшего преобразования личности школьников и структуризации современной системы образования, имеющие две цели – образовательная и социальная (социализирующая). Поставленные цели имеют особенность перекликаться между собой, так как организация образовательного процесса возможна при образовании элементов изучения теоретических знаний и практического взаимодействия. При освоении технических наук, подростки и молодые люди выходят за рамки проблематики науки и техники, при этом, гуманитарное направление образовательного процесса образовывают основополагающие знания об обществе, взаимоотношениях внутри общества, структуре современной общественности. Данный процесс образовательной системы невозможен без прямого включения в образовательный процесс всех участников – администрацию, педагогический состав, учащихся и их родителей. Включение родителей в образовательные ситуации, когда происходит анализ общественных отношений и происходит понимание необходимости анализа взаимодействия внутри семьи, необходима для полноценной реализации образовательного процесса. Стоит отметить, что приоритетным моментом для развития социальной компетентности является потребность в организации получения практического аспекта образования, заявленного в концепции школьного образования. Именно концепцию школьной системы образования можно рассматривать как основу социального заказа, подразумевающую заинтересованность всех объектов образовательного процесса в усилении получения практического опыта в образовании.

К сожалению, в современном обществе формируются и распространяются множество асоциальных и девиантных явлений, которые негативно сказываются на формировании подрастающего поколения. Данный феномен диктует острую необходимость в повышении эффективности методов и технологий организации работы с детьми, организации образовательного процесса для развития более эффективного общественного потенциала в государстве. Именно поэтому, современные педагоги, психологи, социальные педагоги, администрация образовательной организации активно способствуют развитию ученического самоуправления для формирования социальных компетенций у учеников, в частности формирования лидерских качеств и социализации индивидов в общественном пространстве. Главной идеей в такой работе служит понимание, что самоуправление и участники учебного процесса напрямую влияют на образовательную политику организации путем участия в решении проблем школы, внедрения инициатив для улучшения и преобразования образовательного пространства. Однако самоуправление также

основывается и на ответной реакции администрации, которая делегирует некоторые полномочия на учеников, тем самым передавая им часть решении, воспитывая ответственность не только за свою личную жизнь, но и за благосостояния учреждения.

Одним из прав человека является право участия человека в управлении делами государства, гарантии свободы выбора и слова, а также прозрачности действий государственных органов в соответствии с законодательством. Именно данное право обозначает, что гражданин вправе выбирать представителей в органы законодательства и власти, участвовать в выборах, референдумах, тем самым вкладывать в развитие государства свой собственный потенциал. Таким правом человек наделяется по достижению им совершеннолетнего возраста, однако подрастающее поколения также имеет свободу выбора и слова, право на улучшение собственной жизни. Именно ученическое самоуправление и является малой моделью формирования гражданского права и активной гражданской позиции для дальнейшего развития общества, личности и гражданина государства. И система ученического самоуправления позволяет не только продемонстрировать свое право, но и воспитывает в учениках стратегический потенциал, возможность обдумывать все достоинства и недостатки принятого решения, а также брать ответственность за собственные действия.

Однако в большинстве образовательных учреждений под ученическим самоуправлением понимают малый проект или краткосрочную программу, своего рода имитацию и игру в право и свободу выбора, что подавляет желание учеников и подростков высказывать свое собственное мнение. У таких ребят отсутствует мотивация к изменению образовательного пространства, а все изменения извне воспринимаются негативно и полностью отвергаются. Именно поэтому ученическое самоуправление нельзя рассматривать как краткосрочное явление, а воспринимать как звено общего комплексного подхода в образовательном процессе. Ведь главная цель ученического самоуправления – удовлетворение индивидуальных потребностей учеников, которые направлены на защиту их интересов, гражданских прав и свобод, активное включение желающих в решение и обсуждение насущных проблем образовательного пространства.

Для организации ученического самоуправления необходимо наличие в образовательной организации социально-значимой деятельности, в которой удовлетворяются психосоциальные потребности учеников (общение, признание, принадлежность). Также необходима поддержка подростков и взрослых, через которых передается исторический и социальный опыт, развитие социокультурной среды, передаются социально-ценные чувства и эмоции, значимые для детей и имеющие воспитательное воздействие.

Сами участники ученического самоуправления обладают представительскими и исполнительскими функциями:

1. Представительские функции – представление общих интересов группы, класса, коллектива, учеников школы путем выбора официального представителя или инициативной группы. Данные представители занимаются

решением проблем своих «избирателей» (той группы, которая путем голосования сформировала группу представителей или единого представителя). Если же орган ученического самоуправления не имеет представительских функций, то элемент выборности не является нудной.

2. Исполнительные функции имеют группы учеников для реализации конкретной задачи и могут формироваться из числа желающих учеников, но не состоящих в ученическом самоуправлении.

При организации и реализации деятельности ученического самоуправления администрация образовательного учреждения должна руководствоваться на следующие принципы в работе ученического самоуправления:

1. Принцип демократичности (деятельность и выбор решений основывается на коллегиальном выборе, свободе обсуждения, гласности с учетом социального запроса и общественного мнения).

2. Принцип гуманизма (уважение человеческого достоинства и соблюдение всех прав и свобод человека при организации и реализации деятельности ученического самоуправления).

3. Принцип равноправия (все субъекты ученического самоуправления должны иметь одинаковые права и имеют право решающего голоса при принятии решений в коллективе).

4. Принцип законности (следование и соблюдение законодательства Российской Федерации, а также Устава образовательной организации или иных локальных актов и нормативно-правового обеспечения)

5. Принцип выборности (субъекты ученического самоуправления вступают в силу после проведения голосования или назначения инициативной группы, исходя их необходимого социального запроса).

6. Принцип приемлемости (принцип основывается на продолжении работы и направлений деятельности при смене руководителей или инициативной группы).

7. Принцип обновляемости (ученическое самоуправление и субъекты могут дополняться учениками, а руководители и представители ученического самоуправления переизбираться на равных условиях).

8. Принцип открытости (гласности) (работа субъектов ученического самоуправления должна осуществляться в доступной форме для каждого ученика и гарантировать предоставление полной и достоверной информации).

9. Принцип целесообразности (деятельность органов ученического самоуправления должна осуществляться исходя из возникающих в образовательном пространстве проблем).

10. Принцип объединения (ученическое самоуправление является добровольной организацией работы учеников во благо образовательного учреждения с целью решения общих вопросов и проблем).

11. Принцип самоопределения функций (в деятельности ученического самоуправления принимают участие не только постоянные члены самоуправления, каждый индивидуально может определять степень включенности в общественную деятельность).

12. Принцип системности и системного взаимодействия (максимальная консолидация и активное взаимодействие гарантирует эффективную деятельностьученического самоуправления).

13. Принцип самоуправления (субъекты ученического самоуправления самостоятельно обозначают уровень своего функционирования. Однако решение ключевых вопросов происходит путем взаимодействия с администрацией образовательной организации, а также органами муниципальной власти) [4,В.40].

Вышеперечисленные принципы являются основой организации самоуправления, а также соответствует принципам гуманистической педагогики: уникальность личности и самоценность человеческой жизни, личностно-равноправная позиция всех объектов и субъектом ученического самоуправления, ориентирование на решение проблем учеников по их интересам и запросам.

Самоуправление и коллектив – неразрывные понятия, которые полагают, что самоуправление является частью коллектива, и данная структура напрямую влияет на формирование личности. В.И.Смирнов отмечает, что коллектив для индивида – сфера жизнедеятельности, сфера самоутверждения, самовыражения и самореализации. Только в системе коллективной деятельности и связей человеку присуще сопоставление собственной самооценки с оценивание его другими людьми [7, С.36].

Также, коллектив является важным элементом воспитательного процесса, так как каждый участник общественных отношений принимает на себя общественные нормы поведения и культуры. Е.В. Бондаревская определяет воспитание как процесс социально-обусловленный и педагогически - управляемый. Данный процесс является удовлетворением потребностей учащихсяв свободном саморазвитии общества и государства в целом [1, С. 21].

Современная образовательная система как социальный институт является приоритетным социокультурным пространством, которое способствует получению знаний и навыков ребенком, приобретая при этом не только знания, но и новый жизненный опыт. При взаимодействии друг с другом ученики образовательной организации учатся находить общий язык с взрослым миром, ведь в данном случае школа выступает в роли модели взрослого общества. Данный процесс не может быть стандартизирован, таким образом образуются и реализуются множество образовательных моделей для благополучной и эффективной жизнедеятельности детей.

На данный момент каждая образовательная организация стремиться стать индивидуальным поставщиком образовательных услуг, при этом имея собственный стандарт качества. Также существует и социальный заказ в образовательной системе на формирование образования социокультурной системой. Данный заказ необходим, так как основное место препровождение детей является образовательное пространство, в котором происходит построение отношений детей с миром, взаимодействие друг с другом через

формирование системы ценностей, которые были приняты в школе. Также, данный социальный заказ имеет огромное значение, так как:

- развитие личности происходит путем влияния социально-культурных тенденций функционирования школы или образовательного пространства;
- происходит актуализация новых образовательных стратегий с определением дальнейших задач и направлений работы образовательной организации.

Само становление социокультурного пространства образовательной организации происходит в необходимости разрешения социальных факторов, сопровождающих преобразование образовательной организации на новый качественный уровень.

К данным факторам следует отнести недостаточный уровень культуры у обучающихся, недостаточный уровень культуры у родителей и законных представителей, консервативность в подходах к обучению у педагогического состава, низкий уровень культурного содержания образования, несоответствие образовательных программ мировым и международным стандартам, слабую материально-техническую базу образовательной организации, недоступность или отсутствие культурных ценностей или же дороговизна предоставляем культурных услуг, ненадлежащие исполнение культурной политики в рамках организации работы с детьми, разрушение межпоколенных связей между учениками и старшим поколением, развитие и прямое влияние на учеников массовой культуры и трендов, образование возрастных различий и т.д.

Перечисленные проблему не являются полным списком, который негативно сказывается на развитии социокультурной среды в образовательном пространстве. И данные проблемы каждая образовательная организация формирует самостоятельно, исходя из собственного внутреннего взаимодействия и мироощущения внутри школы. Однако в образовательных организациям работа направлена, прежде всего, на формирование самой личности человека, изменение его по отношению к обществу и самому себе, а также поиск новых социокультурных норм для организации работы с детьми.

Для определения необходимости в изменении социального климата, необходимо выявить особенности функционирования образовательного пространства на современном этапе. Так, на смену традиционного образовательного процесса приходит понимание включения гуманистического подхода, который отражает мысль в построении работы, где будут рассматриваться взаимоотношения человек-человек как высшая ценность и значимость. Также, в образовательной системе образуется и развивается тенденция, которая связана с развитием инновации и внедрения инновационного компонента (каждая организация стремится реализовывать проектную деятельность на базе своего учреждения). При этом расширение финансовой самостоятельности каждого ученика влияет на понимание необходимости ответственности школы за организацию жизнедеятельности ученика и обучения его финансовым основам.

Таким образом, при организации образовательной деятельности необходимо учитывать все особенности, определяющие возможность развития становления социального пространства.

Для эффективной организации социокультурного пространства в образовательной среде необходимо учитывать четыре приоритетных области воздействия:

1. Взаимодействия;
2. Отношения;
3. Деятельность;
4. Культурные связи.

Современная социокультурная среда в образовательном пространстве – непрерывная взаимодействие множества факторов и элементов для функционирования и социализации детей в обществе [6, С. 4].

Слияние учебного процесса, внешкольной деятельности, дополнительных образовательных программа позволяет ученикам эффективно развивать свой творческий и интеллектуальный потенциал, общаться и находить друзей, проявлять и раскрывать свои интересы и хобби, развивать себя и свое мироощущение. Изобилие программ и направлений деятельности позволяет осуществить социальный заказ в полной мере, реализовав весь подростковый потенциал в образовательной организации. Однако зачастую данная деятельность реализовывается без участия учеников в формировании и содержании программ, все направления решаются администрацией без учета мнения непосредственно заказчиков услуг. Развитие ученического самоуправления позволит решить данную проблему, так как основной деятельностью органа – это решение проблемобразовательного и внешкольного характера, представительская деятельность классов перед администрацией и Советом школы, практическая деятельность по организации внеучебной деятельности, организации досуга и отдыха. Также, сущность ученического самоуправление – создание и продвижение инициатив для более комфортной жизни в образовательной организации, сплочение коллектива, что ведет за собой развития социокультурной среды. Само формирование социокультурной среды позволит проходить социализацию и развитие детей на эффективном уровне.

Именно поэтому развитие социокультурной среды – приоритетная задача в образовательном пространстве для эффективной социализации подростков и становления личности детей. Подростковый возраст является важным отрезком жизни каждого человека, так как в данном возрасте закладываются фундаментальные основы мироощущения, поведенческих норм, личностных интересов и потребностей, модели поведения подростка с окружающим его обществом. Вместе с кризисом и физиологическим изменениями наступает психологическим перелом, при котором закладываются новые интересы, активно развивается необходимость во взаимодействии с внешнем миром, исследования и познания новых граней общества и мира.

Таким образом, современная социокультурная среда является основополагающим механизмом в становлении молодого поколения, а ее развитие позволит не только адаптировать подростков в образовательной среде, но и обеспечить эффективную социализацию детей в общество.

Список литературы

1. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. - 2004. - № 10. - с. 21-33.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. - 2003. - №5. - С.34-42.
3. Коблянская, Е.В. Психологические аспекты социальной компетентности [Текст] дис. … канд. психол. наук / Е. В. Коблянская. – СПб.: СПбГУ, 1995. – 210с.
4. Коротов В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса/ Коротов В.М. Самоуправление школьников. Москва, 1983. - 234 с.
5. Масленникова, В.Ш. Личностная композиция социального отношения [Текст] / В. Ш. Масленникова // Современные концепции воспитания. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2000. – с. 84–89.
6. Маслова, И.А. Социализация подростка в воспитательном пространстве учреждения дополнительного образования детей: автореф. дисс. … канд. пед. наук. — Магнитогорск, 2007. - 23с.
7. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, в дефинициях, иллюстрациях. - М.: Педагогическое общество России, 2000. – 416 с.
8. Соловьева, А. В. Формирование социальной компетентности младших школьников / А.В. Соловьева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 26.1 (316.1). — с. 41-43.
9. Шаронова С.А. Компетентностный подход и стандарты в образовании: (сравнительный анализ стран ЕС и России) / С. А. Шаронова // Социологические исследования. - 2008. – n 1. - с. 138-145.

2.2. Развитие цифровой индивидуальности участников образовательного процесса в современной школе[6]

Основу концепции индивидуального развития составляет идея раскрытия талантов человека. Каждый человек самостоятельно делает выбор своего жизненного пути, формирует способы достижения поставленных целей.

В современной школе требуется создать условия, способствующие построению образовательного процесса в качестве поля выбора содержания, форм, методов, способов, темпов и условий урочной и внеурочной деятельности. И ученик, и учитель должны становиться субъектами выбора. Поле выбора надо строить на основании анализа личностной проблематики участников образовательного процесса. Тогда формирование образа своего «Я», обретение каждым собственной индивидуальности станет главным содержанием работы в школе.

В современной педагогической практике необходимо уметь сочетать идеи гуманитарной и информационной теорий. Новая для педагогической области методология является синтезом гуманитарного и информационного подходов, из которого появляется новый образовательный результат.

В практическом аспекте современная школа должна обеспечивать вовлечение ученика в феномен «коллективного разума», что обеспечивает признание его самоценности. Целью реализации данной концепции становится всестороннее развитие личности участников образовательного процесса. Технические устройства в таком контексте являются лишь средствами для реализации этой цели. Основной целью подхода является формирование воспитанника, способного выйти за рамки традиционных норм, совершенствуя их и устанавливая новые, способствующие ещё более динамичному развитию общества.

Логика заявленного подхода определяется концептуальными идеями открытости, гуманитарности, цифровизации, ориентированности на способности человека, многообразие форм социокультурной деятельности.

Системообразующая идея развития индивидуальности субъектов образовательного процесса реализуется через построение особого школьного сообщества («школьное братство») и формирование открытой системы обучения и воспитания.

Ещё Аристотель говорил о значимости общения: «Коль человек – существо общественное, то только в обществе он может развить свою природу» [1]. Образовательным пространством сегодня является всё, что окружает ученика. Образовательная среда – это сочетание педагогической, ресурсной, информационной систем, обеспечивающих образовательную деятельность. Такое видение роли образовательного окружения можно вычленить, обобщая исследования различных научных школ (А.А. Вербицкий, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, В.Я. Ясвин и др.) [3, 4, 13, 24].

Создание высокотехнологичного открытого информационно-гуманитарного пространства является сложной педагогической задачей. Для её

[6] Автор раздела: Каменский А.М.

эффективного решения надо задействовать весь научно-методический потенциал системы образования.

Среда должна индивидуализировать личность ребёнка. Добиться этого можно только через активное участие самого школьника. Современные образовательные технологии, основанные на цифровых компетенциях, позволяют осуществить это с максимальной эффективностью, трансформируя образование в самообразование, воспитание – в самовоспитание, реализацию учебного потенциала – в самореализацию.

На основе информационных технологий ученик может сегодня самостоятельно определиться с собственным образовательным маршрутом. Задачей педагога является оказание помощи ребёнку в проектировании учебной траектории, в формировании круга общения в соответствии с выбранным направлением развития. Однако, не школа должна формировать для ребёнка среду обучения и воспитания, он сам должен научиться её выстраивать.

Многообразие элементов образовательной среды обеспечивает интеграционный эффект, то есть, улучшение педагогического результата вследствие резонансного воздействия многообразных технологий обучения в различных информационно-гуманитарных средах. В таких средах имеется возможность работы с переменными по составу группами, объединения урочной и внеурочной работы, обеспечения целостности знания. Задачей школы становится выстраивание приоритетов в отдельных направлениях работы в зависимости от ресурсного обеспечения образовательного процесса и уровня подготовки ребёнка. Изменения в системе управления школой заключаются в корректировке зон ответственности сотрудников школы, трансформации ожидаемых результатов, что порождает и изменения в учебном плане (смещение усилий ученика в сторону самообразования и самоподготовки), новую систему повышения квалификации (внутрифирменное обучение), новые форматы работы школы (дистанционное обучение, образовательные выезды, «умные каникулы» и т.п.).

Вариативность и открытость образовательной системы школы, переход к многообразию, к образованию по выбору требует от педагога и ученика универсализма, умения перестраиваться, непрерывно обучаться и переобучаться.

Развитие индивидуальности участников образовательного процесса реализуется в многомерном образовательном пространстве, построение которого осуществляется самими субъектами образовательной деятельности. В реализации программы развития активно участвует вся инфраструктура школы – службы дополнительного образования, обеспечения здоровья, организации питания, транспортного обслуживания и др. Соответственно, школа двадцать первого века должна иметь развитую инфраструктуру (с элементами избыточности).

Основным ресурсом развития школы является человеческий ресурс, включающий в себя кадровый потенциал. Высокий профессионализм учителей достигается через оптимизацию системы управления. Иерархические вертикальные необходимо сбалансировать горизонтальными уровнями

взаимодействий. Это обеспечивается через вариативность должностных обязанностей, взаимозаменяемость, готовность к постоянным изменениям, мобильность выполнения срочных задач. Такая система управления реализуема только при создании в школе атмосферы доверия и самоконтроля, самостоятельности, ответственности за принимаемые решения.

В целях развития индивидуальности участников образовательного процесса создаются условия для становления поля самореализации, при котором здесь и сейчас возникает возможность практического применения каждым своих способностей и талантов.

Главным условием развития индивидуальности человека является обеспечение широты предоставляемого выбора, которая достигается через диверсификацию целей, задач, форм, условий, темпов образовательной деятельности (дистанционные технологии, видеоконференцсвязь, проектный метод и др.), использование новых педагогических технологий (игровые методики, обучение без домашних заданий, экстернат, продлённые курсы, обучение в группах и др.). Помимо широты выбора необходимо обеспечивать его свободу, по мере готовности человек должен делать свой выбор всё более самостоятельно.

Для того, чтобы выбор осуществлялся осознанно, в школе должна действовать служба психолого-педагогической поддержки с элементами акмеологического сопровождения. При этом под акмеологическим сопровождением подразумевается ориентация на достижения в различных видах деятельности, в межличностных отношениях как в процессе образовательной деятельности, так и в общем развитии собственного творческого потенциала. Ведущим фактором достижения человеком «акме» (вершины) является его стремление к совершенствованию себя, изменению внутреннего мира и окружающей действительности. Такое стремление в человеке и является главным результатом реализации концепции развития индивидуальности участников образовательных отношений через осуществимость идей информационно-гуманитарного подхода.

Ведущей идеей современного прочтения концепции развития индивидуальности является представление о поиске беспрерывного баланса между деятельностной составляющей жизни и её цифровым представлением. Перекос неизбежно приводит человека к искажению собственной сущности, отрыву от реальности. Современные цифровые средства являются инструментом для интенсивного развития в человеке человеческих качеств. Такая парадигма и составляет основу современных преобразований системы образования страны и конкретной образовательной организации. Тогда «цифра» станет другом, а не соперником, когда она находится в соподчинённом положении относительно основных целей педагогической деятельности, связанных с развитием индивидуальности всех участников образовательной деятельности.

В современном мире цифровые технологии стали одним из самых важных условий развития общества. Их определяющее воздействие касается

государственных институтов, всего гражданского общества, науки, культуры, социальной сферы. Они повлияли и на сферу образования.

Большинство стран, включая Российскую Федерацию, осознали глобальные преимущества, которые влекут за собой компьютерные технологии. Движение к информационному обществу – путь развития цивилизации. Влиянию инновационного контента подвергается прежде всего молодежь. Поэтому развитие цифровой среды играет ведущую роль и в обучении, и в воспитании современного школьника. Информационные технологии дают возможность коллективу образовательного учреждения проводить учебную и воспитательную работы в разных образовательных форматах: педагогического туризма, домашнего обучения, самоподготовки, онлайн курсов по интересам и др. Одной из ключевых функций цифровой среды становится повышение заинтересованности учеников в учебе.

Проблеме получения, хранения, использования информации уделяет внимание много авторов: А.П. Ершов, И.Б. Новик, Б.С. Украинцев, К. Шеннон и др. [4, 8, 22, 23]. В их работах раскрываются основные подходы к пониманию термина «информация», изучаются различные взгляды вплоть до платонического толка (информация – идеальная сущность).

Понятие информации стало символом нового времени. Однако, характер и способ связи с носителем информации исследован недостаточно. В образовании носителями информации являются сами участники педагогического процесса.

Современная школьная практика этот процесс рассматривает в большей степени с точки зрения технологических аспектов. Но школа нуждается в рассмотрении цифровой тематики не только с технократического ракурса, но и в гуманитарным аспекте.

В образовательной организации присутствует информация разного рода: официальная и неофициальная, плановая и случайная, позитивная и негативная, долговременная и оперативная. Информационная среда образовательного учреждения – это конгломерат с множеством постоянно растущих взаимосвязей. Основой информационной системы школы являются взаимоотношения учащихся, родителей, педагогов, руководства. Компьютеры являются лишь средством обеспечения этих отношений.

Использование информационных технологий в образовательной деятельности вызвано появлением новых цифровых средств. Это составляет суть разнообразных моделей информатизации образовательной деятельности (В.В. Гузеев, Л.С. Зазнобина, А.М. Каменский, Г.К. Селевко и др.) [5, 9, 20].

Модели построения цифровой среды образовательных организаций включают множественные компоненты. Соответственно, определяются разные функции процесса информатизации: создание материально-технической базы, формирование информационно-коммуникативной культуры учеников и учителей, информатизация образовательного процесса, развитие цифрового внеурочного пространства, оптимизация управления. Цифровая школа – это и компьютеры, установленные в каждый класс, связанные сетью, и цифровые учебники, цифровые дневники, журналы, учебные программы, сайт

образовательной организации, цифровые сообщества, системный комплекс средств взаимодействия, управления.

В данном контексте термин «цифровизация» становится более общим понятием, чем «информатизация». Он предполагает оптимизацию взаимодействий участников образовательных взаимоотношений, на определённом этапе возможна замена этого взаимодействия собственными решениями (прообраз искусственного интеллекта). Значит, нам необходимо быть чрезвычайно осторожными, понимая, что передача прав принятия решений ИИ категорически не должна распространяться на область педагогическую.

Автоматизированный формат обучения не предназначен для замены реального образовательного процесса, он должен быть его логическим продолжением. Только в чрезвычайных ситуациях, подобных пандемии, допускается временное использование в школе дистанционной образовательной системы в качестве основной.

Дело не только в технической неготовности образовательных организаций (слабый интернет, низкая квалификация преподавателей, слабая подготовка школьников и родителей и т.д.). Дистанционное обучение рассчитано на замотивированного школьника. Доля таких учащихся в общем составе детского коллектива мала (по данным зарубежных исследователей она составляет около двух процентов от общей численности обучающихся) [25]. Сегодня задачей образования является расширение этого круга, вовлечение в самостоятельную образовательную работу большего количества детей.

Лицей № 590 Санкт-Петербурга начал осваивать обучающие сервисы задолго до пандемии. Был обеспечен доступ к «Мобильному электронному образованию». Ученики и учителя освоили возможности платформы, начали использовать её во внеурочной работе (теперь многие классные руководители проводят родительские собрания дистанционно). Затем учителя начали осваивать такие сервисы как «Я-Класс», «Учи.ру», «Google класс» и др.

Пандемия высветила слабые места информационной политики образовательной организации в условиях удаленного обучения, такие как повышенная утомляемость, излишняя категоричность в суждениях, раздражительность, избыток противоречивой информации.

Однако в такой ситуации обозначились и позитивные тенденции. У детей и взрослых появилось желание поскорее вернуться к живому общению. Люди ощутили, как им не хватает друг друга. Школу стали больше ценить. Учащимся удалось продемонстрировать самостоятельность, умение обходиться без помощи взрослых.

Проведённый во время карантина психологической службой опрос показал, что среди участников образовательного процесса проявилось отчётливое противоречие взглядов [12]. Пришлось определяться с формами обратной связи. Чаще всего учителя использовали тестирование (93,7%), опросы в режиме ВКС (40,5%). Некоторые учителя просили выслать сделанное задание (34,1%).

В результате анализа данных перед коллективом лицея возникли вопросы:

1. Что собой представляет в таком формате учебный день? Когда он начинается и заканчивается?
2. Меняется ли привычное расписание?
3. Как дозируется домашнее задание, чтобы не было перегруза?
4. Каково соотношение синхронной и несинхронной работы? С чем эффективнее работать школьнику: с учебником, интернет-ресурсами?

В результате анализа был выстроен алгоритм работ в режиме дистанционного образования:

1. по каждому предмету заполняется google-таблица;
2. педагоги прошли дополнительное обучение по работе с разными платформами (МЭО, ZOOM, ВК…);
3. учащиеся прошли дополнительное обучение;
4. организована работа онлайн-совещаний;
5. создан специальный раздел сайта для учителей;
6. создан специальный раздел сайта для родителей;
7. организовано индивидуальное консультирование участников образовательного процесса.

Ситуация пандемии подстегнула школы к совершению прорыва в области цифровизации. Удалось пополнить компьютерный парк, улучшить интернет-трафик, приобрести цифровые пособия и учебники. Педагоги преодолели страх перед цифровыми средствами обучения, начали их активно использовать в повседневной деятельности. Уменьшилось количество цифровых диссидентов среди родителей. Учащиеся почувствовали свои силы при использовании компьютера не только в развлекательных целях, но и для обучения и самообучения.

Интерактивные информационные технологии – это эффективный инструмент в руках педагога. Меняется, характер взаимодействий между людьми:

- развивается новая структура взаимодействия, роль педагога смещается в сторону координационного функционала;
- становятся другими информационно-методическое обеспечение, управляемость образовательного процесса, результативность учебно-воспитательной работы;
- преобразовывается характер освоения учебного материала, обучение становится деятельностным;
- повышается гибкость системы, возникает возможность учиться без жёстких образовательных рамок.

Информационное пространство школы обеспечивает возможность построения образовательной системы, позволяющей ученику выбрать свою траекторию обучения, обеспечивается переход от получения готовых сведений к овладению компетенциями поиска, обработки, передачи знаний, формированию духовно-нравственного основания личности.

Значима роль цифровых технологий в реализации идей открытости. В рамках открытого образования учащиеся могут самостоятельно составлять программу обучения, учебная архитектура становится открытой и для ученика, и для учителя. В образовательной среде возникают альтернативные цели, содержание, дидактические подходы, формы организации учебной деятельности. Необходимо отметить не только саму возможность получения информации, а осмысление её адресатом. Важны знания, получаемые в результате личностного усвоения.

Цифровая среда школы сегодня выстраивается как открытая система, в которой осуществляется свободный доступ к информации, её дополнению, изменению на основе открытого взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Словари определяют открытость в применении к человеческим качествам как доверчивость, искренность и правдивость [2]. По отношению к системе это понятие рассматривается как «одна из ключевых характеристик…, означающих свойство, при котором система имеет возможность непрерывного обмена энергией и информацией с окружающей средой» [2]. Особое внимание уделяет рассмотрению открытости образовательных систем группа учёных новгородского университета: М.А. Александрова, В.О. Букетов, М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзина и др. [17]. Они отмечают, что в открытых образовательных средах меняется взгляд на действительность с детерминированного на вероятностный, в котором модель выпускника перестает обладать жёстким набором прогнозируемых качеств. Отмечается также биполярный характер открытости. Открытость неизбежно дополняется потребностью в закрытости для сохранения исходных свойств системы. Это означает, что любая открытая образовательная система беспрерывно балансирует между противоположностями. «Открытость обуславливает возможность и необходимость образования как нахождения собственной сущности…» [17, с 90].

За рубежом интерес к открытости систем появился ещё в конце девятнадцатого века. С появлением теории «открытого общества» Поппера [19] этот интерес усилился. Д. Беннер, Д. Ленцон, Э. Юргенс и др. рассматривают важность открытости системы образования внешней среде, одновременно с открытостью, способствующей изменению окружающего мира [6, 7, 16, 26].

Разные исследовательские подходы породили разнообразие педагогических практик. Так, например, известными международными проектами «Школа без стен» и «Город как школа» увлеклись во многих странах мира [16].

В отечественном образовании к этой проблеме обратились столетие тому назад. А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий проявляли интерес к взаимодействию школы со средой. Во второй половине двадцатого века данная тема отражена во многих работах Х.Й. Лийметс, Ю.С. Мануйлова, А.М. Сидоркина [10, 14, 15, 21].

Одним из направлений реализации концепции открытости стала деятельность продуктивных школ. В них отсутствуют отметки, уроки, нет

единой программы, места, формы деятельности могут меняться. Однако, такие школы не приобрели массовую популярность. Можно утверждать, что проблема школьной открытости находится в современной педагогике в дискуссионной стадии.

Сегодня школа перестаёт соответствовать требованиям времени. В постиндустриальном обществе повышается роль личности, всё значимее становится каждый человек, а школа до сих пор является массовой. С развитием Интернета и транспортных коммуникаций мы вступили в новую эру свободы взаимодействия. Школа потеряла монополию на истину и оказалась не готова к работе в новых условиях.

В поиске новых форм взаимодействия школы и общества необходимо отказаться от стереотипов. Производство не должно быть дополнительным школьным уроком, школа не должна выполнять хозяйственный план. Общая деятельность школы и социума должна соответствовать реальным интересам обеих сторон.

Образовательные возможности современного города безграничны, образовательная организация всегда может отыскать направление работы, соответствующее её. Процесс развития общества влечёт за собой повышение уровня открытости, усиливает взаимосвязи школьного образования с окружающей средой.

В современном учебном учреждении открытость реализуется через взаимодействие с социумом при реализации социально-образовательных проектов, рассчитанных на достижение целей, значимых для обеих сторон.

Образование становится по-настоящему открытым, если оно влияет на развитие индивидуальности человека, способствует формированию его неповторимой сущности, «самости». Новые творческие задачи стоят и перед современным учителем:

- создание атмосферы заинтересованности каждого ученика в работе коллектива класса, а класса – в работе каждого ученика;
- стимулирование учащихся к поиску путей выполнения задания без опасения ошибиться;
- использование методических материалов, позволяющих выбирать наиболее оптимальные формы учебной деятельности;
- оценка деятельности не только по итоговому результату, но и по динамике его достижения;
- поощрение стремлений ученика к реализации собственного способа деятельности, анализу, выбору и освоению наиболее рациональных её приёмов;
- моделирование педагогических ситуаций общения, позволяющих проявить самостоятельность и инициативу;
- создание обстановки, способствующей выражению учеником не только учебной, но и жизненной позиции.

Решение таких задач способствует развитию индивидуальности самого учителя, овладению им новыми способами деятельности, такими как консультирование, коучинг, наставничество. У педагога меняется профессиональная позиция, расширяется сфера интересов, поле

самореализации. Он может в совместной деятельности с другими не только повышать свою квалификацию, но и заниматься творчеством.

Меняются в современной школе организация, и содержание образовательного процесса. Например, профильность традиционно осуществлялась через углублённое изучение предмета. В базовом лицее № 590 Санкт-Петербурга профильность реализуется не только и не столько на предметном содержании, сколько на способах деятельности, в первую очередь через технологии работы с информацией (поиск, структурирование, представление и др.) и технологии групповой командной работы. В основу подхода к организации профильного обучения положена идея развития индивидуальности участников образовательной деятельности. Содержанием образования становится узнавание себя, постепенное формирование образа «Я» и соотношение его с «Мы», обретение средств и способов развития собственной личности, приобретение опыта использования этих средств и в повседневной жизни, и в непредвиденных обстоятельствах.

Соединяя понятия «открытости» и «индивидуальности», мы усиливаем акцент на необходимости взаимодействия, коммуникации между элементами системы внутри неё и с окружающей средой.

Открытая педагогическая система – это социально обусловленная целостность взаимодействующих на основе сотрудничества участников образовательного процесса, способствующая развитию атмосферы искренности и доверия, при реализации широкого разнообразии выбора целей, задач, форм, условий, темпов образования, нацеленных на эффективное, осмысленное использование цифровых технологий.

Объединяющим ресурсом развития является работа участников образовательной деятельности над ежегодной справочной книгой лицея, которая размещается на свободном доступе в школьной библиотеке и является основным документом в работе образовательной организации, по сути, заменяя традиционный годовой план. Цифровая версия книги выложена на отдельной странице сайта школы.

Справочная книга содержит такие рубрики как «История лицея», «Общая информация», «Службы и структура лицея», «Режим работы», «Зона ответственности управленческой команды» и др. Над её разделами приходится работать, привлекая всех участников образовательного процесса, так как большинство рубрик требует беспрерывной корректировки.

Совместная работа над анализом педагогической ситуации, конструированием плана преобразований сплачивает коллектив. Учащиеся, педагоги, родители видят в этом реальную возможность повлиять на происходящее, изменить в лучшую сторону то, что ещё не удовлетворяет их ожиданиям, внести личный вклад в строительство своей школы.

Образовательная система школы как объект управленческого воздействия является совокупностью субъектных взаимодействий, обладает необходимым потенциалом качественного и количественного видоизменения взаимосвязей структурных составляющих. Характер взаимодействия в управлении открытой информационно-гуманитарной системой образовательной организации

представляет собой целенаправленную деятельность её субъектов, благодаря которой происходит становление, оптимальное функционирование, осуществление должной направленности процессов её развития.

Открытость образовательной системы школы, нацеленная на развитие индивидуальности всех субъектов образовательного процесса, опирающаяся на информационно-гуманитарный подход, обеспечивает новый образовательный результат, заложенный в обновлённых федеральных образовательных государственных стандартах.

Результатом развития школы как образовательной организации является развитие индивидуальности субъектов образовательных отношений и формирование единого коллектива с уникальной динамично развивающейся инфраструктурой. Решение этой задачи возможно благодаря нацеливанию учебно-воспитательного процесса на активное взаимодействие всех участников друг с другом и окружающим социумом.

Для определения степени достижения поставленной цели целесообразно выбрать основные группы показателей, являющихся, по мнению экспертов [11, 18], индикаторами результативности работы школы:

1. Продуктивные показатели:
- овладение программными и универсальными компетенциями;
- стремление к самостоятельной учебно-исследовательской деятельности;
- ориентация на непрерывность образования;

2. Психологические показатели:
- позитивная мотивация, сформированность познавательного интереса, порождающая желания получать знания;
- тяга к творчеству, выражающаяся в умении находить нестандартные подходы к решению поставленных задач;
- положительный настрой, адекватность оценки и самооценки;
- доверительные отношения с товарищами, дружеская атмосфера;

3. Инструментальные показатели:
- исследовательские умения, способность анализировать, осуществлять постановку задачи, выбирать эффективное решение, планировать деятельность, предвидеть риски и результаты реализуемых решений, самостоятельное осуществление проектов;
- коммуникативные умения, умение саморегуляции, настрой на преодоление препятствий;
- организационные способности;
- цифровая компетентность, способствующая организации самообразовательной деятельности.

Эти показатели являются универсальными для всех участников образовательного процесса, поскольку яркой индивидуальностью ученик становится, если рядом есть яркая индивидуальность педагога. Методики,

позволяющие определить выраженность показателей, апробированы в ходе длительного эксперимента, по итогам которого было установлено, что итоговый индекс развития индивидуальности участников образовательных отношений в экспериментальных образовательных учреждениях отличается более чем в два раза по сравнению с теми, которые были взяты в качестве контрольных, что говорит об эффективности предложенной модели [11].

В качестве значимых условий реализации информационно-гуманитарного подхода можно выделить такие как:

- выполнение требований обновлённых ФГОС, нацеленность на необходимость осуществления самообразования в течение всей жизни;
- конструирование возможностей для приобретения опыта разнообразных образовательных действий (аналитических, исследовательских, презентационных, проектных и т.д.);
- накопление опыта общения в рамках деятельности детско-взрослых сообществ.

В современной педагогической системе происходят положительные изменения. Школа видит сегодня в ученике не пассивный объект педагогического воздействия, который надо наполнить навыками, умениями и знаниями, а активного субъекта образования, самостоятельную личность, готовую к выполнению профессиональных и жизненных задач.

Причины происходящих позитивных сдвигов обусловлены не только характером перемен в мире, но и особенностями организации образовательного процесса в каждой школе. Факторы, влияющие на образовательный результат, связаны друг с другом. Осмысленный выбор образовательного маршрута не может происходить без наличия положительной психологической атмосферы. Её возникновение обуславливается взаимосвязью урочной и внеурочной работы, адекватностью выбранных видов контроля достижения результата, разнообразием форм учебной и внеурочной деятельности, использованием современного технологического потенциала, возможностей построения цифровой образовательной среды. Обновленный педагогический результат достижим только в комплексе. Расширение внеурочной деятельности недостижимо без положительного настроя на учёбу и самообразование, освоение базовых программных знаний. Дружеские взаимоотношения не возникнут без коммуникативных умений, умений общаться и взаимодействовать. Открытость и доверительность общешкольной атмосферы определяется эффективным использованием современных управленческих технологий.

Если школа стремится к достижению повышенного образовательного результата, то ей необходимо использовать дополнительный материальный, кадровый, организационный, информационный ресурс, расширяющий

образовательное пространство. Именно тогда индивидуальность участников образовательной деятельности начинает развиваться активнее.

В лицее № 590 индивидуальность ученика развивается совместно с индивидуальностью учителя, самореализация которого может быть связана с его деятельностью в образовательном учреждении, так и вне его стен. Личные увлечения не отвлекают его от педагогического процесса, а позволяют его осуществлять более эмоционально и ярко, что передается и ученику. Ресурсный центр лицея обеспечивает повышение квалификации сотрудников прямо на рабочем месте. Непосредственное сетевое взаимодействие школы и партнеров, в том числе, средствами видеоконференцсвязи (ВКС) обеспечивает творческий контакт с коллегами других школ, даже педагогами других регионов. Современный учитель имеет возможность проявлять свою профессиональную активность, участвуя в конкурсах, фестивалях, конференциях, организовывая смысловые погружения.

Непосредственную поддержку индивидуального развития участников образовательных отношений осуществляет психолого-педагогическая служба сопровождения лицея. Её деятельность строится на создании системы учёта объективных и субъективных достижений участников образовательных отношений. Управление процессом саморазвития образовательной организации строится на постулатах концепции развития индивидуальности, построении многообразия возможностей развития личностного потенциала человека и возможностей его практического осуществления.

Идеи саморазвития школы через построение открытой информационно-гуманитарной цифровой среды позволяют определить стратегические ориентиры, охарактеризовать тенденции и динамику этого процесса, теоретически осмыслить и подтвердить практикой полученные педагогические результаты.

Основным результатом образовательной деятельности является осуществимость индивидуальности ученика, педагога и тех, кто находится рядом с ними, в противоречивом процессе образования. Эта осуществимость является беспрерывным процессом и выражается в тех положительных изменениях, которых человеку удалось добиться в результате работы над самим собой, но ориентированной на принесение пользы не только себе, но и другим людям, обществу, стране. Совершаемые прорывы, открытия, достижение вершин («акме»), появление разделённого успеха являются истинными результатами образования.

Личностные достижения субъектов образовательной деятельности генерируют общий результат всей школы как образовательной организации, который может выражаться в получении нового статуса, успехов в конкурсах, получении грантов, осуществлении крупных проектов, делающих школу известной в окружающем сообществе. Любая образовательная организация

является некой совокупной коллективной индивидуальностью. Если школа сумела осознать и выстроить свою уникальность, позиционировать отличие от других образовательных учреждений, найти своего ученика, то мы можем с полной уверенностью говорить об осуществимости совокупной индивидуальности школы как образовательной организации.

Список литературы

1. Антисери, Д. Западная философия от истоков до наших дней. Античность и Средневековье. – СПб.: Пневма, 2003, - 688 с.
2. Большой энциклопедический словарь под. ред. А.М. Прохорова, - М.: БРЭ; СПб, Перинт, 1998, - 1434 с.
3. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании, - М.: Логос, 2009, - 336 с.
4. Воспитание в контексте междисциплинарного подхода: материалы вторых Всероссийских пед. чтений, посв. творческому наследию Л.И. Новиковой, - Владимир; М.: изд. Шарыгина, 2009, - 436 с.
5. Гузеев, В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. – М.: Народное образование, 2001, - 126 с.
6. Гуманизация образования [эл. рес.] // Науч. пр. жур. – Реж.д.: http://www.gumanization.ru. (Время обр. 20.07.2022).
7. Гуманизация образования: основные теоретические положения [эл. рес.] // Инфоцентр – Реж.д.: http://www.humanization – edu.narod.ru/index.html. (Время обр. 20.07.2022).
8. Ершов, А.П. Школьная информатика. // Информатика и образование, 2005, №1, С. 3-15.
9. Зазнобина, Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами. // Стандарты и монитор. в образовании. - 1998. - №3, - С.26-34.
10. История педагогики и образования. // Под ред. З.И. Васильевой. – М.: Академия, 2011, 432 с.
11. Каменский, А.М. Концепция и технология становления открытой информационно-гуманитарной системы лицейского образования: дис. дпн 13.00.01 – Вел. Новгород, 2014, - 455 с.
12. Каменский, А.М. Цифровое самоопределение участников образовательного процесса в современной школе. // Человек и образование, 2021, №1, - С. 90-96.
13. Лизинский, В.М. Практическое воспитание в школе. – М.: Центр Педагогический поиск, 2004, - 160 с.
14. Лийметс, Х. На пути к новой школе. – Таллин: Труды Таллинского пед. института, 1987, - 300с.
15. Мануйлов, Ю.С. Средовый подход в воспитании: М.: Изд. ВВ Аногд Т.С, 2002. – 156 с.

16. Открытое образование [эл. рес.] //Н-П журнал по инф. тех. в обр. - Реж.дост: http://www.e-joe.ru (Время обр. 20.07.2022).

17. Педагогика открытости и диалога культур / Под ред. М.Н. Певзнера и др. – М.: МОРФ, Иссл. центр проб. нач. сп., 2000. – 262 с.

18. Педагогическая периодика [эл. рес.] / Обл. центр инф. тех. //Реж.дост.: http://www.humanization – openet.ru/ (Время обр. 20.07.2022).

19. Поппер, П. Секреты личности. – М.: Педагогика, 1983, - 160 с.

20. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: НО, 1998, - 256 с.

21. Сидоркин, А.М. Процесс развития воспитательной системы школы. // Сов. Педагогика, 1991, - №1, - С. 25-50.

22. Украинцев, Б.С. Самоуправляемые системы и причинность. – М.: Мысль, 1972, - 254 с.

23. Шеннон, К. Работы по теории информации. – М.: Изд. Ин. лит., 1963. – 678 с.

24. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000, - 125 с.

25. Von Hippel, E. Demokratizing innovation – Cambridge: M___ Press, 2005, - 323 с.

26. Lenzen, L Mythos, Metapter und Simulation // Zeitschrift fur Padagogik, Bd. 33, №1

2.3. Реализация принципа наглядности при обучении иностранному языку в условиях современной информационно-образовательной среды[7]

Принцип наглядности традиционно относят к основным дидактическим принципам. Выбор средств наглядности всегда определялся в значительной степени возможностями образовательной среды. В настоящее время, в условиях современной информационно-образовательной среды благодаря развитию компьютерных, информационно-коммуникационных технологий появилось много новых средств, которые поднимают реализацию принципа наглядности на новый уровень.

Дидактическими принципами называют основные положения, которые определяют содержание, формы организации и методы осуществления учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями [15]. Большую роль в разработке системы дидактических принципов сыграл Я.А. Коменский, несмотря на то, что четкого определения самого понятия «принцип» он не дал. Я.А. Коменским были выдвинуты следующие дидактические принципы обучения: сознательность и активность, наглядность, последовательность, систематичность, упражнение и прочное усвоение знаний.

Главным условием успешного обучения Я.А. Коменский считал постижение сущности предметов и явлений, а также их понимание обучающимися. В своей «Великой дидактике» он писал: «Правильно обучать юношество – это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки (знания)» [11, с. 275].

Именно наглядность Я.А. Коменский считал «золотым правилом» обучения. Хорошо известно его изречение о том, что «ничего не было в сознании, что заранее не было бы дано в ощущении». «Если мы желаем привить учащимся истинное и прочное знание вещей, вообще нужно обучать всему через личное наблюдение и чувственное доказательство [11, с. 303]». Принципу наглядности Я. А. Коменский противопоставлял словесное, пассивное обучение.

Принципы обучения, которые сформулировал Я.А. Коменский, послужили основой для дальнейшей разработки принципов обучения другими авторами. Так, А. Дистервегом были предложены 33 дидактических правила, которые он вывел, основываясь на психологических законах [6].

Польский педагог В. Оконь по-своему определял место принципа наглядности среди прочих принципов обучения. Он выделил следующие принципы:

1) Принцип системности (или упорядочения) знаний обучающихся.

2) Принцип наглядности (или заполнения пространства между конкретным и абстрактным). В данном случае речь идёт о совокупности норм, исходящих из закономерностей процесса обучения и касающихся познания

[7] Авторы раздела: Красилова И.Е., Поддубская О.Н.

действительности на основе наблюдений, мыслительных процессов и практического опыта на пути от конкретного к абстрактному и обратно.

3) Принцип самостоятельности (или ограничения зависимости обучающихся от учителя).

4) Принцип связи теории с практикой.

5) Принцип эффективности (или связи между целями и результатами обучения).

6) Принцип доступности (или преодоления трудностей учащимися в познании и преобразовании действительности).

7) Принцип сочетания индивидуального подхода и коллективизма (или связи интересов личности и коллектива) [13].

М.А. Даниловым и М.Н. Скаткиным были сформулированы принципы обучения, которые заключаются, среди прочего, в научности обучения и его доступности; систематичности обучения и связи его с практикой; сознательности и активности учащихся при руководящей роли учителя; в единстве конкретного и абстрактного, наглядности в обучении; в прочности усвоения знаний и всестороннем развития познавательных сил учащихся; в коллективном характере обучения и учете индивидуальных особенностей учащихся [5, с. 220].

Следует отметить, что далеко не все педагоги придавали принципу наглядности большое значение. Так, по мнению В.В. Давыдова, применение принципа наглядности может иметь отрицательные последствия [4]. Он полагал, что в результате применения данного принципа у детей формируется лишь эмпирическое мышление, поскольку принцип наглядности основан на сравнении чувственного многообразия вещей, приводящего к вычленению сходных, общих признаков этих вещей. Как результат, это приводит к абстракции содержания понятия. В.В. Давыдов предложил принципу наглядности противопоставить принцип предметности, суть которого в точном указании тех специфических действий, которые необходимо произвести с предметами для выявления содержания будущего понятия, с одной стороны, а с другой — изображения первичного содержания в виде знаковых моделей. По мнению этого исследователя, принцип предметности должен был формированию теоретико-научного мышления учащихся.

Принцип наглядности основан на физиологических и психологических особенностях человека. У учащихся формирование представлений и понятий происходит на основе всех чувственных восприятий предметов и явлений. Известно, что органы чувств человека обладают различной чувствительностью к внешним раздражителям, у большинства людей (если они в целом здоровы) наибольшей чувствительностью обладают органы зрения.

Известно, что пропускная способность у различных органов чувств («каналов связи» человека с окружающим миром) различна. Например, орган слуха пропускает 1000 условных единиц информации за единицу времени, орган осязания за ту же единицу времени пропускает 10000 условных единиц информации, а орган зрения – 100000. Таким образом, около 80% сведений об

окружающем мире человек обычно получает с помощью зрения (если, конечно, нет каких-либо проблем с органами зрения).

Однако не следует недооценивать возможность и значение восприятия окружающего мира с помощью других органов. Великий русский педагог К.Д. Ушинский отмечал, что чем большее количество органов чувств принимает участие в восприятии чего-либо, тем прочнее это закрепляется в нашей памяти. Физиологи и психологи объясняют этот эффект тем, что все органы чувств человека взаимосвязаны. Экспериментально доказано, что если человек получает информацию одновременно с помощью зрения и слуха, то ее восприятие более обостренно, она дольше удерживается в памяти по сравнению с той информацией, которая поступает только через посредство зрения, или только через посредство слуха.

Практический опыт обучения подсказывает, что поскольку ребёнок мыслит через формы, краски, звуки, ощущения, следует осуществлять его обучение наглядно, представляя учебный материал в том виде, который наиболее подходит для восприятия чувствами: зрением, слухом, осязанием, обонянием и т.д. Однако не следует ограничиваться наглядностью: она выступает лишь средством обучения, а не его целью.

Наглядность может быть использована при создании проблемных ситуаций, стимулируя таким образом развитие познавательных способностей учащихся. Учащиеся должны научиться анализировать свои наблюдения, чтобы лучше понимать их причины и следствия. Благодаря наглядности формируются более отчётливые и правильные представления об изучаемых предметах и явлениях. При повышении возраста учащихся символическая наглядность должна становиться приоритетной по отношению к предметной.

Необходимо использовать различные виды наглядности. Это вносит разнообразие в учебный процесс, позволяет удерживать внимание учащихся на высоком уровне на протяжении всего учебного занятия. Однако, как известно, все хорошо в меру. Следует избегать переизбытка средств наглядности, поскольку это может привести к перегрузке, рассеиванию внимания обучающихся.

Многими педагогами отмечается, что изготовление наглядных пособий вместе с обучающимися способствует повышению их эффективности. Если учащиеся вкладывают свой труд в подготовку наглядных пособий, то они лучше понимают содержание этих пособий, с большим вниманием к ним относятся, и в конечном итоге лучше запоминают учебный материал. Кроме того, в процессе совместного создания наглядных пособий часто раскрываются творческие способности учащихся, что по достоинству оценивается и учителем, и другими учащимися. Технический вклад учащихся также может быть весьма ощутимым. Современные учащиеся относятся к «цифровому поколению». Нередко они оказываются более «продвинутыми» пользователями компьютерной техники, программного обеспечения, чем учителя.

Важно использовать наглядность в качестве одного из средств связи с жизнью. С одной стороны, учащиеся лучше воспринимают то, что им ближе, а с другой стороны, учащимися лучше понимается цель изучения того или иного

предмета или явления. Они видят возможность применения своих знаний и навыков на практике, в реальной жизни.

Значение наглядности в обучении иностранному языку трудно переоценить, учитывая тот факт, что это обучение в большинстве наших отечественных школ осуществляется в условиях искусственно созданной языковой среды. В «Новом словаре методических терминов и понятий» выделены два направления реализации принципа наглядности на занятиях по иностранному языку: 1) в качестве средства обучения, 1) в качестве средства познания. «В первом случае специально подобранные зрительно-слуховые образцы (звукозапись, таблицы, схемы, ситуативные картинки и более сложные для восприятия образцы наглядности – кино- и видеофильмы, программы для ЭВМ) помогают учащимся овладеть звукопроизносительными нормами языка, лексико-грамматическими единицами, научиться понимать речь на слух и выражать свои мысли в пределах отобранного круга тем и ситуаций общения». Что касается второго направления реализации принципа наглядности, то «средства наглядности выступают в качестве источника информации о стране изучаемого языка и будущей профессии учащихся» [3, с. 215].

Наглядность способствует повышению эффективности обучения. Она способствует мобилизации психической активности обучающихся, мобилизации воли, повышению интереса к занятиям языком, снижению утомляемости, облегчению всего процесса обучения, более прочному усвоению учебного материала [18]. Использование наглядности при обучении аспектов иностранного языка (фонетики, лексике, грамматике) широко распространено и не вызывает особых проблем. Как правило используются различные схемы, таблицы, рисунки и т.д. Обучение фонетическому составу может быть подкреплено знаками транскрипции, интонационными схемами и аудиозаписями. Как можно видеть, в этом случае имеет место применение двух разных видов наглядности – зрительной (или визуальной) и слуховой (или аудитивной). Наряду с этими видами наглядности применяется в обучении иностранному языку двигательно-моторная наглядность. Например, при объяснении механизма произнесения звуков изучаемого языка.

При обучении лексике и грамматике важную роль играет и ситуативная наглядность. Учитель может или непосредственно сам, или с помощью видеозаписи показать, в какой речевой ситуации уместно использование той или иной лексической единицы или грамматической структуры.

Применяется наглядность и при формировании коммуникативных умений. Например, при обучении монологической и диалогической речи. Наглядность в данном случае должна помогать детям усваивать речевые модели. При использовании демонстрируемой модели учащимся должна раскрываться её коммуникативная, языковая, смысловая, модальная сущность. В качестве средств наглядности часто применяются аудио- и видеозаписи.

Обучающая функция наглядности реализуется по нескольким направлениям, в зависимости от задач, которые стоят перед педагогом на определенном этапе обучения иностранному языку:

1) семантизация (использование средств наглядности для объяснения значений лексических единиц);

2) автоматизация (использование средств наглядности для образования речевых автоматизмов с опорой на зрительно-слуховые образы);

3) воссоздание (воспроизведение) речевых ситуаций общения;

4) стимуляция высказывания (использование средств наглядности в качестве опоры при построении учащимися собственного речевого высказывания).

И. А. Зимняя отмечала, что наглядность в плане сообщения знаний при обучении иностранного языка может использоваться в целях семантизации языкового материала и организации запоминания через установление связи между вербальным и наглядно-чувственным образом действительности [8].

По мнению Е.И. Пассова, цель применения изобразительных смысловых опор – «вызвать необходимые ассоциации между изображением (идеей, смыслом) и тем, что станет содержательным материалом высказывания», так как «к зрительному образу легко и прочно привязываются даже отвлеченные идеи». В таких опорах «могут быть гиперболизированы те свойства и качества предметов, которые важны для того, чтобы схватить суть и определить направление движения мысли говорящего» [14, с. 95].

Реализация социокультурного компонента содержания обучения иностранному языку невозможно без применения различных средств наглядности, при этом уместно говорить не только об обучающей функции наглядности, но и о развивающей, а также воспитывающей. Необходимо развитие у учащихся навыков самостоятельной работы.

Существует несколько подходов к типологии средств наглядности, применяемых в обучении иностранному языку. Так, выделяют языковую и неязыковую наглядность. К языковой наглядности можно отнести все, что помогает продемонстрировать языковое явление в изолированном виде в устной или письменной форме, различные схемы и таблицы, аудио- и видеозаписи образцов устной речи. К неязыковой наглядности относятся все способы предъявления экстралингвистических факторов окружающей действительности. Это могут быть предметы, фотографии страноведческого характера, серии картинок, показывающих, например, последовательность действий, которые нужно описать и т.д.

В зависимости от способа подачи материала разделяют также статичную и динамичную наглядность. К одному из видов динамичной наглядности можно отнести ситуативную наглядность (наглядность речевых поступков). Также выделяют внешнюю и внутреннюю наглядность. Внешняя обусловлена процессом восприятия, а внутренняя – базируется на восприятии образов представления (слуховых, зрительных и т.д.).

Наряду с вышеупомянутыми функциями наглядности в обучении иностранному языку (образовательной, развивающей и воспитывающей) можно выделить контролирующую и организующую. С помощью средств наглядности проводится контроль и самоконтроль формируемых компетенций. Выбор средств наглядности определяет способы их представления, время их презентации.

Наглядные пособия используются на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, при закреплении знаний, формировании умений и навыков, при выполнении домашних заданий, при проверке усвоения учебного материала. Наглядность способствует развитию внимания, наблюдательности, эстетического вкуса, культуры мышления, памяти и повышают интерес к изучению иностранного языка. Использование наглядности не исключает, а предполагает активную мыслительную деятельность учащихся, в основе которой лежит единство аналитической и синтетической форм мышления.

В целом можно говорить о том, что принцип наглядности способствует всестороннему достижению цели обучения иностранному языку. В Примерной рабочей программе ООО по английскому языку, одобренной после утверждения обновленного ФГОС ООО 2021 г., говорится, что «цели иноязычного образования становятся более сложными по структуре, формулируются на ценностном, когнитивном и прагматическом уровнях и, соответственно, воплощаются в личностных, метапредметных / общеучебных / универсальных и предметных результатах обучения» [2, с.6].

На прагматическом уровне целью иноязычного образования провозглашено формирование коммуникативной компетенции обучающихся в единстве таких её составляющих, как речевая, языковая, социокультурная, компенсаторная компетенции. Как известно, компенсаторная компетенция – умение «выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации» [2, с.7]. Средства наглядности применимы и для развития этой компетенции. Учащиеся могут использовать как готовые средства наглядности, так и создавать свои.

В состав иноязычной коммуникативной компетенции входит также учебно-познавательная компетенция. Ее формирование идет как на прагматическом уровне достижения целей обучения иностранному языку, так и на когнитивном. Речь идет о формировании метапредметных результатов, основу которых составляют универсальные учебные действия (познавательные, коммуникативные, регулятивные).

В настоящее время в обучении иностранному языку применяется огромный комплекс разнообразных средств наглядности. Это различные печатные, рисованные, экранные, звуковые (аудитивные), экранно-звуковые (аудиовизуальные) средства и пособия. Как можно видеть, большая часть

перечисленных средств может быть отнесена к зрительным (или визуальным) средствам наглядности. Современная информационно-образовательная среда (ИОС) оказывает большое влияние как на содержание, так и на форму средств наглядности. Информационный поток постоянно увеличивается. Обучающиеся должны быстро ориентироваться в этом потоке, уметь воспринимать информацию в сжатом виде. Эта тенденция в свою очередь влечет необходимость развития критического мышления. Таким образом появляются новые визуальные средства наглядности, создание и последующее восприятие которых требует навыков компрессии информации и достаточно развитого критического мышления.

Под термином «визуализация» подразумевается изменение формы представления информации без нарушения ее содержания, то есть систематизация и упорядочение материала для его изложения в графической или иной форме [16]. Можно сказать, что появление современных визуальных средств является результатом развития технологий, упрощающих поиск и доступ к информации, и отвечает потребности в быстром обучении и запоминании больших объемов учебного материала.

Учебный материал становится более компактным, лишенным второстепенных деталей, что позволяет обучающимся тратить меньше времени на его запоминание. Это облегчает учебный процесс, что в свою очередь ведет к повышению мотивации. Кроме того, визуализация отвечает принципам и требованиям личностно-ориентированного обучения, активизирует мышление обучающихся, а также подходит для организации самостоятельной работы учащихся. Применяется визуализация и для обучения детей с определенными проблемами (например, с дислексией) [9].

В методике подобные способы упорядочивания учебного материала носят название активного обучения [7]. Он обеспечивает переход от алгоритмизированных методов организации дидактического процесса к исследовательским, развивающим и способствующим творческому и мотивирующему обучению [12].

Визуализация учебного материала наиболее часто осуществляется с помощью инфографики (информационной графики). Главной целью инфографики является быстрая и четкая передача большого объема информации с помощью схем, рисунков, кратких комментариев и графиков, поэтому такой способ визуализации особенно подходит для введения, закрепления или обобщения лексико-грамматического или лингвострановедческого материала [10]. Можно применять инфографику и для формирования коммуникативных умений.

Примеры инфографики – кластеры (рисунок 1), ментальные карты (рисунок 2), логико-коммуникативные опоры.

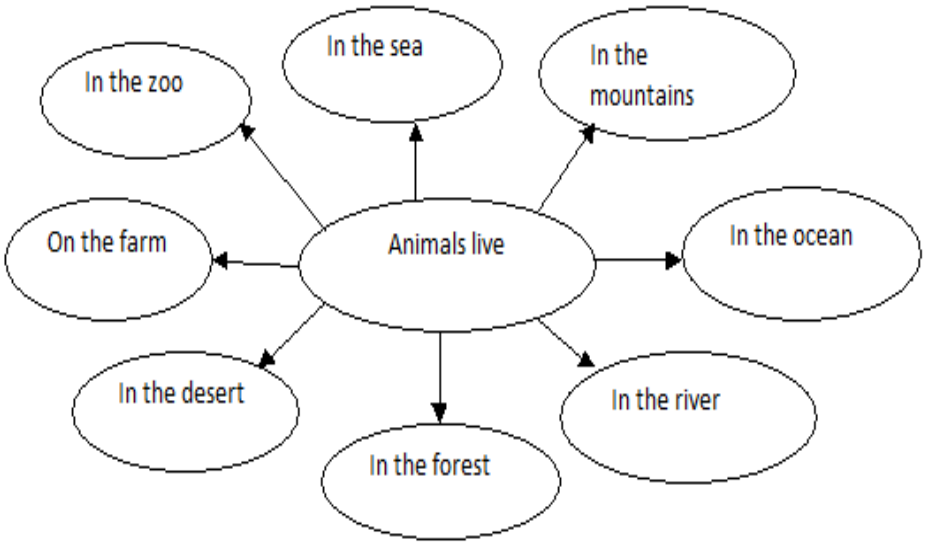


Рис. 1. Кластер

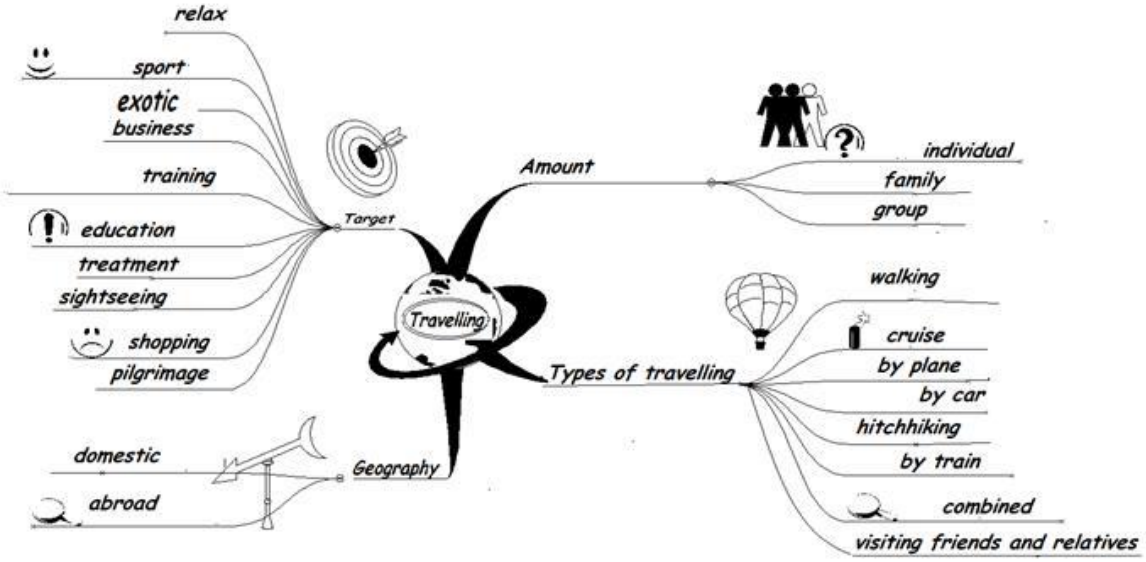


Рис.2 Ментальная карта (карта памяти)

Кластеры содержат только языковые элементы. Ментальные карты (или карты памяти) включают наряду с языковыми еще и изобразительные элементы (цветные линии, символы, фотографии, картинки и т.д.). Ментальные карты не просто иллюстрируют материал, но и выявляют взаимосвязи между рядом понятий и явлений. Таким образом ментальная карта демонстрирует целостную картину какого-либо предмета, явления, при этом вмещает в себя большой объем информации. Ментальная карта представляет собой достаточно компактное, яркое, запоминающееся изображение.

Логико-коммуникативные опоры успешно применяются для формирования коммуникативного умения говорения. Они могут служить опорным конспектом диалогического или монологического (как на рисунке 3) высказывания. На начальном этапе работы с логико-коммуникативными опорами количество языковых элементов (ключевых слов, словосочетаний) может быть больше, чем на последующих. Освоив языковой материал,

учащиеся уверенно выстраивают свое высказывание, опираясь только на изобразительные элементы.

Рис.3 Логико-коммуникативная опора

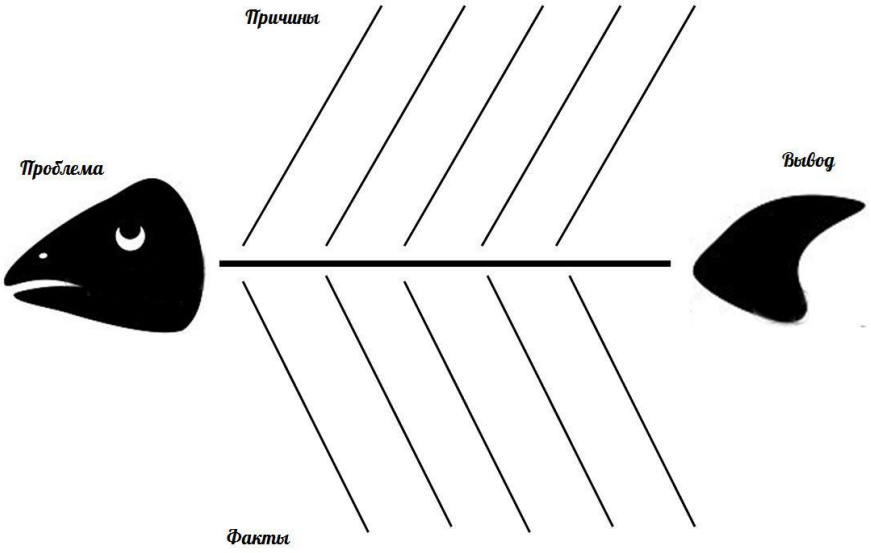


Рис.4. «Рыбий скелет»

К инфографике можно также отнести схемы, применяемые при использовании технологии развития критического мышления. Это средства визуализации мышления. Например, на рисунке 4 можно видеть схему «Рыбий скелет».

Среди статических средств наглядности, появившихся относительно недавно, следует назвать интернет-мемы. Их популярность постоянно растет благодаря социальным сетям [17]. Интернет-мем – это информация в той или иной форме, представляющая собой медиаобъект, созданный электронными

средствами коммуникации, включающий «картинку» и фразу (как правило, остроумную и ироническую). Пример можно видеть на рисунке 5.

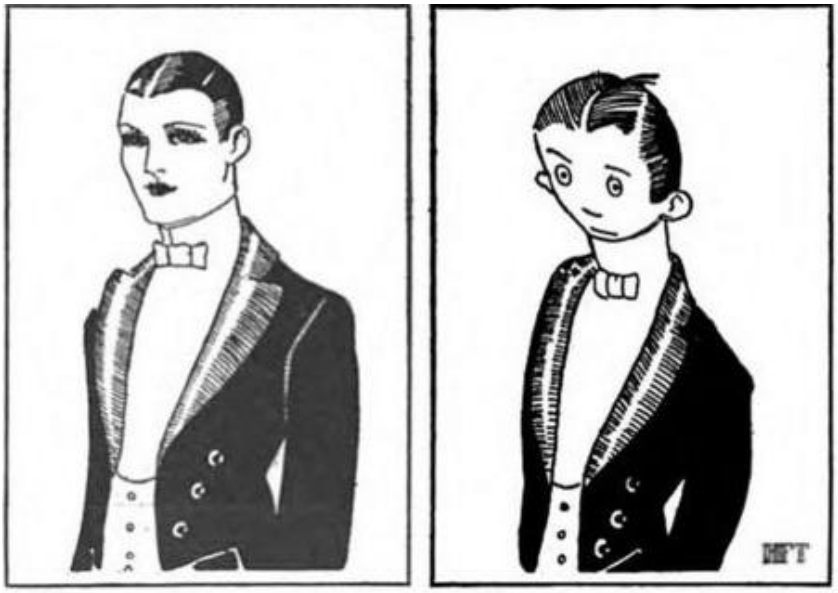


Рис.5. Интернет-мем

К наиболее распространенным средствам наглядности можно отнести презентации в PowerPoint. Их можно «оживить», включая элементы мультипликации. Непосредственно в Интернете можно создавать динамические презентации, позволяющие более свободно перемещаться по презентации, приближать (увеличивать) отдельные элементы. Так, например, такие презентации могут быть созданы в Prezi (https://prezi.com/).

Требования к информационно-образовательной среде общеобразовательной организации зафиксированы в обновленных ФГОС. Так, во ФГОС ООО (2021 г.) говорится, что ИОС общеобразовательной организации должна обеспечивать «возможность использования участниками образовательного процесса ресурсов и сервисов цифровой образовательной среды; безопасный доступ к верифицированным образовательным ресурсам цифровой образовательной среды; … современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации» [1, с.19]. «Обучающимся должен быть обеспечен доступ к печатным и электронным образовательным ресурсам (далее - ЭОР), в том числе к ЭОР, размещенным в федеральных и региональных базах данных ЭОР» [1, с.20].

Оценивая по достоинству возможности современной ИОС, необходимо помнить и о здоровье учащихся, соблюдать требования СанПиНа.

Реализация принципа наглядности в современной информационно-образовательной среде имеет, безусловно, свои особенности. Многие средства наглядности появились относительно недавно благодаря современным компьютерным и информационно-коммуникационным технологиям. Однако

отказываться от старых, испытанных средств наглядности (иллюстраций, аудиозаписей и т.д.) не стоит, если они дают положительный результат.

Электронные средства наглядности позволяют «осовременить» процесс обучения, но это не должно становиться основной целью, так же как и стремление использовать на уроке как можно больше разнообразных средств наглядности. Принцип разумности должен быть соблюден.

Демонстрировать наглядные пособия нужно тогда, когда они необходимы по ходу урока. Хотя отдельные наглядные пособия (например, грамматические таблицы) могут быть размещены на стенах кабинета. С целью концентрации внимания учащихся необходимо руководить процессом ознакомления и последующей работы учащихся со средством наглядности.

Современные технологии развиваются стремительно, поэтому можно ожидать в ближайшем будущем появление принципиально новых средств наглядности, которые будут способствовать повышению эффективности обучения иностранному языку.

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) / Сайт «Единое содержание общего образования» // URL https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm (Дата обращения: 20.02.2023).
2. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Английский язык». Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 г. / Сайт «Единое содержание общего образования» // URL https://edsoo.ru/Rabochie_programmi_po_uch.htm (Дата обращения: 20.02.2023).
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. А35 Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление. – М., 1989 – С. 76-78.
5. Данилов М.А., Скаткин М.Н. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы соврем. дидактики. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М. «Просвещение», 1975 – 301 с.
6. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956 – 378 с.
7. Зарукина, Е. В. 334 Активные методы обучения: рекомендации по разработке. и применению: учеб.-метод. пособие. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология – М.: Логос, 2000. – 384 с.

9. Ковальчук, М. В. Приемы обучения чтению обучающихся с дислексией в рамках инклюзивного подхода / М. В. Ковальчук, Е. Е. Матвеева // Инклюзивное иноязычное образование сегодня : проблемы и решения. Сборник статей по итогам III международной научно-практической конференции. – М., 2017. – С. 17-21.
10. Кодзова, З. Н. Визуальные средства в обучении иностранным языкам // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2018. – Т. 53. – № 3. – С. 21-28.
11. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1955 – 655 с.
12. Кравченко, Е. В., Титова О. К. Методы визуализации информации при обучении английскому языку // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 6. – С. 57-60.
13. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. – М., 1990 – 381 с.
14. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2007. – 95 с.
15. Подласый И.П. Педагогика: учебник для вузов; 2-е изд., доп. – М.: Издательство Юрайт, 2011 – 576 с.
16. Сверчкова, Ю. А. Визуализация учебной информации как средство преобразования блоковых моделей // Педагогика и психология, теория и методика обучения : Межвузовский сборник статей. ННГАСУ. – 2012. – 650 с.
17. Степашкина О.И., Стрельников К.А. Интернет-мемы в иноязычном образовании. Казанский лингвистический журнал. – 2022, № 5(4) – С. 475–486.
18. Фридман, А. М. Наглядность и моделирование в обучении. – М.: Знание, 2010. – 80 с.

2.4. Роль арт-технологий и их использование в образовательной деятельности (на примере изучения иностранного языка)[8]

Важнейшей задачей современного образования является воспитание гармоничной личности. В образовательных учреждениях говорят о взаимодействии учителя и обучающихся на личностно-ориентированном уровне. Данный уровень предполагает помощь ребенку со стороны педагога, с целью поддержать процессы самопознания, самореализации личности ребенка, как основных факторов развития его индивидуальности [5; 17].

Для достижения данной цели, педагог должен подобрать эффективные методы, приемы, средства обучения. Наиболее востребованными в наше время принято считать арт-технологии или художественные технологии. В данной работе речь пойдет об их роли и особенностях применения в образовательной сфере.

За последнее время в научно-методической, практико-ориентированной и популярной литературе появляется значительное количество публикаций, так или иначе связанных с заявленной для освещения темы [3; 9; 12; 15].

Принято считать, что арт-технологии – это комплекс методов и средств, которые нацелены на формирование творческого потенциала школьников в ходе обучения. Данные технологии относят к разряду художественно-креативных, т.к. они оказывают воздействие на обучающихся средствами художественного творчества. Арт-технологии неразрывно связаны, с арт-педагогикой, целью которой является образование средствами разных видов искусств.

В настоящее время использование арт-технологий в обучении наряду с наиболее востребованными и прогрессивными методиками (проектная методика, использование информационно-коммуникационных технологий, интерактивное обучение и др.) пользуется популярностью. Осуществляется их активное внедрение не только в процесс обучения в системе общего образования, но и в дополнительном образовании обучающихся [1; 6; 8].

Определение арт-технологиям, данное А.Б. Афанасьевой, специалистом в сфере искусствоведения наиболее адекватно отвечает пониманию, что необходимо считать арт-технологиями. По мнению автора, они являются отраслью научно-педагогических технологий с опорой на интеграцию использования многих видов искусства в рамках образовательного процесса с целью наиболее качественного и эффективного воспитательного воздействия на учащегося [1].

Многие специалисты, как теоретики, так и практики, изучающие и использующие арт-технологии в образовании, считают, что не стоит забывать о том, что они ориентированы на идеи гуманизма, творческой направленности, рефлексии и чаще всего содержат в себе элементы невербального общения. Их применение позволяет любому учащемуся проявить себя, выйти за рамки известного, обобщить свои представления о мире, установить доброжелательные отношения в коллективе, таким образом, выводя его в зону

[8] Автор раздела: Савельева Е.Б.

коммуникации, прививая навыки общения, в том числе при изучении какого-лидо предмета [2; 11; 14].

Исследования показали, не смотря на то, что арт-технологии могут быть применимы в любом возрастном периоде, особенно они эффективны при организации образовательной сферы начинающих свое обучения вплоть до подросткового возраста, ведь они оказывают положительное влияние на поведение ученика, помогают развитию у него навыков художественной культуры, и способствуют адаптации его личности к социальным условиям жизни.

Повторим, арт-технологии содержат средства и методические приемы, которые могут способствовать эффективному процессу учебно-воспитательного воздействия. Также могут оказывать влияние на повышение уровня мотивации, и создание благоприятных условий для развития личности позитивного настроения. Задача педагога через помощь в активизации жизненных ресурсов учащихся способствовать развитию творческого потенциала учащихся, приобретению навыков речевого общения.

Использование художественных технологических приемов в арт-педагогике предполагает решение следующих педагогических задач, а именно:

- создание благоприятного микроклимата в учебном коллективе,
- корректировку и профилактику поведенческих реакций,
- успешность учебно-воспитательной адаптации учеников средствами искусства;
- влияние на эмоциональное поведение детей.

Важно и то, что арт-технологии постоянно развиваются и приобретают все больший образовательный потенциал и ресурс.

Общеизвестно, что урочное время или урок – это главная форма школьной организации учебного процесса, Ежедневные уроки с использованием арт-технологий уникальны в решении проблем образования, внося свой вклад в общий процесс обучения, воспитания, развития и коммуникации.

Необычный и занимательный урок педагогу создать порой не так легко, как кажется на первый взгляд. Эффективное проведение современного урока – это грамотная постановка цели и задач для их успешной реализации.

Важно своевременно заложить правильные основы гуманитарного образования с высоким уровнем культуры обучения, отводя при этом важную роль развитию коммуникативных навыков речевого взаимодействия – умение начать разговор и поддержать его, проявить интерес и понимание смысла беседы, завершить начатый диалог, оспорить то или иное суждение, высказать свою точку зрения и т.д.

Верная постановка образовательных задач способствует правильному эмоциональному отношению к миру, положительному отношению к изучению учебных дисциплин, уважению к культуре своей страны и иных народов. В этом случае, очевидно, что одним из наиболее ярких примеров дисциплин, изучаемых в российской школе, является предмет «Иностранный язык». Урок иностранного языка имеет определенные особенности, где коммуникативные

компетенции очень важны, поскольку его основной целью является приобщение к иной культуре, к диалогу в культурном пространстве стран [4]. Для этого необходимо формирование навыков межкультурного взаимодействия, с направленностью обучения на усвоение иностранного языка на основе речевого общения с использованием арт-технологиии – заданий творческого характера [7].

При изучении данного предмета на начальном этапе закладываются основы коммуникативных компетенций, которые необходимы для их развития и совершенствования в дальнейшем.

К начальному этапу обучения относятся 1-4 классы общеобразовательных заведений. Для того чтобы заложить эти основы, необходимо очень много времени, на том основании, что учащиеся с самых первых шагов знакомства с языком, должны осознавать его как средство для коммуникативного общения. Школьники должны воспринимать иностранный язык на слух, говорить на нем, читать книги, писать, излагать мысли.

Чтобы заложить подобный фундамент в каждом ребенке, необходимо аккумулировать языковые ресурсы, которые обеспечивают работу каждого из них на простом коммуникативном уровне, который позволяет идти вперед для дальнейшего их развития и совершенствования.

Успех в овладении дисциплины «Иностранный язык» на следующих этапах зависит от того, как протекает обучение на начальном этапе.

Более того, уже на начальном этапе используется методическая система, являющаяся концептуальной основой обучения иностранному языку и каким образом нужно вести учебный процесс в соответствии с ее основными положениями.

Как известно, начальный этап обучения предполагает большой выбор средства и форма работы учителя. Многое зависит, в том числе от учебного материала, как учитель его организует, от последовательности в формировании и развитии вербальной и невербальной речи, также от раскрытия потенциала самой дисциплины при решении всех важных задач, которые стоят перед квалифицированным педагогом.

Следовательно, начальный этап при изучении иностранного языка позволяет заложить фундамент коммуникативных компетенций, которые необходимы для их развития и совершенствования в процессе изучения языка.

То есть формирование коммуникативной компетенции является главной задачей при обучении иностранному языку и, чтобы решить эту ключевую задачу, важно применять разные технологии обучения. Арт-технологии являются ярким примером творческого подхода ко всему учебному процессу, компонент термина «арт» фокусируется на применении разных жанров и видов искусства (живопись, музыка, пение и т.д.).

Такие крупнейшие ученые, педагоги и мыслители, как Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, К.В. Комаров занимались в свое время проблемой исследования творческой составляющей, в современном прочтении и представлении речь идет непосредственно об арт-технологиях в учебной работе.

На современном этапе художественные технологии также активно используются в педагогике и психологии, являясь продолжением арт-терапии, появившейся на стыке искусства и науки примерно в 1940-х годах.

В условиях нашего времени развивающееся общество с его быстрой динамикой жизни и появлением новых информационных технологий, а также всевозможных обучающих устройств, искусство как никогда крайне необходимо человеку, особенно детям и подросткам.

Чтобы уточнить основные характеристики художественных обучающих возможностей, следует рассмотреть ряд концептуальных составляющих, таких как методология, педагогическая технология.

В процессе обучения, профессионального самосовершенствования учитель-предметник часто сталкивается с такими терминами, как «методология» и «технология». Без раскрытия значения которых сложно приступить в выполнению и реализации учебных задач, прежде всего развития коммуникативной компетентности школьника.

В этой связи, остановимся на данных терминологических единицах в контексте педагогической науки.

По мнению известного отечественного ученого-методиста Е.И. Пассова, у термина *методика* есть два основных значения. Одно из значений определяет, что методика – это система приемов и их последовательность, т.е. *методика обучения*. Следующее, значение не менее весомое, говорит о методике как о теоретико-исследовательском направлении с позиций методологической, научной составляющей методики, то есть *методологии*. В большинстве случаев этот термин используется, когда речь идет о системе знаний, законах процесса обучения иностранному языку и о способах влияния на этот процесс.

Что касается второго рассматриваемого термина, то на сегодняшний день понятие «педагогическая технология» прочно закрепилось в вокабуляре педагогов.

Ознакомившись с определениями, мнениями, точками зрения представителей научного и методического сообщества можно считать, что *педагогическая технология* представляет собой совокупность психологических и педагогических установок, благодаря которым определяются методы, способы, средства и приемы обучения, таким образом, формируя организационно-методический инструментарий учебной деятельности.

Существует достаточное количество трактовок для понимания того, что стоит за термином арт-технологии. Помимо очевидной связи с художественным творчеством, являющегося ключевым средством обучения тому или иному учебному предмету, должны быть использованы адекватные методические приемы, которые приводят к достижению главной цели – результативности учебной работы.

Как уже отмечалось, в современной педагогике наблюдается значительный рост интереса к художественным технологиям, им приписываются возможности, которые повышают продуктивность обучения, уровень мотивации школьников, формируют личностные качества обучающегося, способствуют развитию его креативного потенциала.

Таким образом, арт-технологии – это комплексное сочетание художественных приемов, средств и возможностей креативной деятельности участников образовательного процесса для достижения поставленной педагогической цели.

Именно они помогают сформировать психологически комфортную среду при изучении иностранного языка, повысить эффективность обучения, а также придать импульс развитию творческих способностей обучающихся.

Перечислим наиболее востребованные технологии, в которых уровень применения художественных подходов и приемов наиболее значителен:

- Технология интерактивного обучения (или технология группового обучения).
- Метод кейса или кейс-метод.
- Исследовательская технология (проектная работа).
- Информационно-коммуникативные технологии.
- Технология критического мышления.
- Технология проблемного обучения.
- Игровая технология.

С большой частотностью при описании применения арт-технологий говорят об их *интерактивных видах*, направленных на:

- диалоговое общение;
- приобретение знаний и навыков самостоятельно;
- развитие критического мышления;
- развитие навыков решения поставленных задач и проблем;
- комплексное взаимодействие знаний умений и навыков на уровне мышления, воспроизведения и восприятия;
- формирование личностных характеристик школьников.

Существует также несколько типов интерактивных технологий, применяемых в учебном процессе и ориентированных на художественную составляющую, а именно:

- технология «Карусель»;
- технология «Театр»;
- технология «Социологический опрос»;
- технология «Незаконченная история»;
- технология «История группы»;
- технология «Посещение музея / выставки»;
- технология «Верите ли вы, что…»;
- технология «Брейн-ринг»;
- технология «Сюжетно-ролевая игра» и др.

Информационные и коммуникационные технологии также регулярно используются в современном обучении языкам, например, применение интерактивной доски в классе иностранного языка или подготовка и показ мультимедийных презентаций в рамках проектной деятельности.

На уроках иностранного языка более чем продуктивны *игровые технологии.* Их эффективность заключается в возможности использования различных форм на основе игрового контента, что, как правило, не обходится без обращения к художественным средствам.

Игра как специфичный способ включения ребенка в окружающую действительность и приобретения им социального опыта становятся источником творческого вдохновения, таким образом, приводя к созданию той или иной игры самими обучающимися, например: сюжетно-ролевые; непосредственно творческие и многие другие.

Игровые формы включают социально контролируемые и незапланированные коммуникативные процессы, которые находят отражение на формировании психических особенностей развития ребенка. Игра – это раскрытие личностного потенциала ребенка, способ его саморазвития, опирающийся на мыслительные действия подсознательного и сознательного мышления и индивидуальные способности. Эффективность игровых технологий, в совокупности с арт-технологиями на уроках иностранного языка носит характер сотрудничества, вовлеченности в коллективный творческий труд.

Процесс обучения с использованием арт-технологий способствует успешной социальной адаптации выпускников учебных заведений, поскольку, разыгрывая ролевые игровые ситуации в классе, они учатся решать актуальные задачи вне школы, на будущее, в том числе под углом профессиональной ориентации. Кроме всего прочего, следует отметить, что каждая ситуация ролевого общения является стимулом для развития спонтанной речи, даже если она носит динамический характер, совмещенный с решением коммуникативных задач.

Учитель предмета «Иностранный язык» постоянно мотивирован на поиски новых методик и форм преподавания, использованию в своей профессиональной деятельности современных технологий, креативного подхода во время подготовки урока или дополнительной внеурочной составляющей, достижению поставленных целей и задач.

Кроме того, изучение передового педагогического опыта защищает от профессиональной деформации и синдрома эмоционального выгорания, содействует повышению самооценки.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что арт-технологии, как и другие педагогические технологии, имеют свои специфические особенности и учитель обязан принимать в расчет то, что является новым и востребованным в современном образовательном процессе.

Адаптация нового поколения к меняющимся социальным условиям относится также к ряду задач арт-технологий, как и любых других инноваций. Учебное занятие с элементами художественного творчества совершенствует эмоциональную и интеллектуальную сферу индивидуума. Это одна из главных и необходимых задач для реализации в условиях инновационного учебного процесса [10].

Арт-технические возможности дают учителю широкий выбор их применения. В этой связи можно говорить об *изотехнологии, сказочной терапии, кукольной терапии, создании комиксов, книг-инсталляций, буклетов, рекламных проспектов,* различного рода *анонсов* на базе не сплошного текста и иллюстративного материала*, лэпбуков, видеопродукции и т.д.* [7; 13; 16].

Изотехники это развитие обучающегося посредством изобразительных видов искусства, прежде всего доступной формой – рисованием. Общепризнано, что изобразительное искусство наиболее естественный для человека вид творчества, которое позволяет человеку понять и выразить свои чувства, эмоции, ощущения, представления об окружающем мире. Кроме того, рисование помогает развивать мелкую моторику рук, сенсомоторную координацию.

Большое значение в изотехнологии имеют цвета, которые ребенок использует для создания своего рисунка. При помощи цвета можно передать свое настроение, отразить собственное восприятие мира и себя в нем. Что касается цветовой гаммы, то изучение лексических единиц иностранного языка всегда соотносится с цветовыми обозначениями.

Художественные технологии, включающие использование иллюстративных средств (картины художников, фотографии скульптур и памятников архитектуры, предметов прикладного искусства и быта); просмотр видеороликов; прослушивание музыкального контента; создание коллажей и лэпбуков на разные темы; изучение стихов, рифмовок; инсценировка художественных произведений; исполнение различных ролей в диалогах и ролевых играх способствуют поддержке мотивационной составляющей процесса обучения.

Говоря непосредственно об использовании иллюстраций для развития различных языковых навыков и умений учащихся, следует обозначить основные преимущества их применения, благодаря которым можно:

- составлять словарные списки новых лексических единиц;
- формулировать основные тематические идеи на основе визуального сопровождения;
- составлять вопросно-ответные упражнения;
- развивать монологическую / диалогическую речь;
- осуществлять пересказ содержания текстового материала;
- описывать изображенных персонажей, обстановку и т.д.

Изотехника на основе *коллажирования* или наклеивания изображений по типу аппликации из различных вырезок, также придает урочному времени определенную особенность восприятия и закрепления учебного материала. Именно этот творческий элемент чаще всего применим на младшем этапе обучения, тем самым осуществляя межпредметные связи.

Сказочная технология – воздействие на ребенка с использованием текстовых материалов сказок, цель которого – развитие творческих способностей учащихся, расширение их познаний и улучшение взаимодействия с окружающим миром. Все дети любят сказки. Им нравится их слушать и

читать. Сказки вызывают сильное эмоциональное выражение у детей и взрослых. Они содержат полноценную информацию о жизни и деятельности людей, что позволяет применять технику сказочной терапии как привычно на уроках литературного чтения, так и на уроках иностранного языка. Можно не только читать, но и средствами драматизации, с применением художественных приемов выполнять тематические и увлекательные задания, то есть задания с учетом возраста обучающихся.

Использование технологии сказки в процессе изучения иностранного языка, одна из частотных форм проведения внеурочной деятельности, поэтому она, как правило, преследует несколько целей и решает не одну поставленную учебную задачу, например:

- увеличение активного словарного запаса учащихся за счет работы с новым текстовым материалом;
- отработка ранее не изученных грамматических элементов и конструкций;
- корректировка сформированных произносительных навыков и т.д.

Театрализация сказочных сюжетов – это создание психологического комфорта в коллективе учащихся, с возможность укрепления отношений в ученической среде. Сказко-технологии снимают напряжение, гасят негативные эмоциональные переживания, благоприятствуют успешной коммуникации между учащимися и педагогом.

Кукольная техника – это форма обучения, основанная на использовании кукол в качестве развивающего средства. Куклотехника помогают ученикам совершенствовать коммуникативные навыки, включаясь в процесс создания кукол-персонажей с последующей драматизацией средствами иностранного языка.

Таким образом, учебная работа с применением кукол позволяет учителю получить важные диагностические данные о способностях, интересах, привычках, внутреннем мире ребенка и его проблемах. Учащемуся предоставляется возможность разыграть жизненные ситуации, опробовать их или, наоборот, посмотреть на них со стороны, участвуя в коллективной, творческо-языковой деятельности.

Через «кукольную» составляющую можно отработать и закрепить любой учебный материал по иностранному языку, выучив новый, повторив старый.

Элементы художественной технологии в обучении иностранному языку развивают активное творческое воображение, образное мышление, позволяют проживать учебные ситуации. Используемый материал учит обучающихся разным типам поведения в затруднительных ситуациях, ускоряет развитие речи и совершенствует коммуникативные компетенции, способствуют развитию фонематического слуха в рамках аудирования, проецируется на интерес к изучению грамматики, способствует расширению словарного запаса и формированию основ межкультурной коммуникации.

Необходимо отметить, что арт-технологические подходы в обучении применяются для разных режимов работы: индивидуальной, парной, групповой / коллективной.

Кроме того, формы и приемы современных методов арт-технологий разнообразны, что позволяет использовать их на разных этапах урока, например:

- в качестве организационного момента для включения в деятельность;
- при актуализации знаний;
- при постановке учебной задачи;
- в первичном восприятии для освоения новых теоретических материалов;
- при закреплении материала и последующей рефлексии;
- в качестве элементов или этапов урока (например, физкультминуток или речевых зарядок);
- в рамках выполнения домашних заданий с последующей проверкой.

Следует обратить внимание на то, что приемы из одних арт-технологий, как правило, используются в сочетании с другими видами художественных технологий. Например, прием иллюстрирования применяется с музыкальной составляющей, а драма-технология часто объединяется со сказочной.

Использование всех вышеперечисленных арт-технологий в обучении подходит для урочной и внеурочной работы с учащимися разных общекультурных способностей, в группах со смешанным уровнем сформированных языковых компетенций. Именно этими положениями определяются их достоинства, так как они помогают обучающимся достичь индивидуальных успехов, проявить потенциальные возможности, находясь на своем образовательном уровне.

Уроки с творческим подходом и использованием арт-ресурсов это активизация имеющихся знаний учащихся, стремление к получению новых, систематическая поддержка интереса к учебному предмету, расширение коммуникационного пространства, пересечение различных областей и сфер деятельности человека.

Список литературы

1. Афанасьева А.Б. Арт-технологии в диагностике и развитии креативности ребенка во внеурочной деятельности / Актуальные проблемы современного образования. 2016. № 3. – С. 94-98.

2. Авдеева Д.О. Арт-технологии как средство развития речевых умений на уроках английского языка в основной школе / Д.О. Авдеева, А.Б. Гулиянц // Евразийское Научное Объединение. 2017. Т. 2, № 7(29). – С. 113-114.

3. Аткочюнене Е.С. Развитие творческого потенциала младшего школьника средствами арт-технологий / Е.С. Аткочюнене // Magisterium. Журнал о педагоге и для педагога. 2022. № 4. – С. 41-43.

4. Гибадуллин А.А. Применение арт-технологии в процессе изучения английского языка на старшем этапе / А.А. Гибадуллин // Матрица научного познания. 2020. № 9-2. – С. 46-49.

5. Иванова М.П. Арт-технологии в образовательном процессе / М.П. Иванова // Оригинальные исследования. 2016. № 4. – С. 33-38.

6. Павлова С.И. Использование технологии Арт-терапии в образовательном учреждении в Содружестве семьи и школы / С.И. Павлова, Л.Н. Таланова // Экстернат.РФ. 2021. № 1(12). – С. 68-70.

7. Савельева Е.Б., Торопова Е.С. Франкоязычный комикс и его использование в практическом курсе изучения языка // В сборнике: Язык в различных сферах коммуникации. Материалы международной научной конференции. Под редакцией Т.Ю. Игнатовича. 2014. – С. 243-246.

8. Савельева Е.Б. Актуальность использования Интернет-ресурсов в процессе изучения истории французской литературы / Е.Б. Савельева // Педагогическое образование: традиции и инновации : сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т.Н. Петрова. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2015. – С. 176-179.

9. Савельева Е.Б. Связь арт-технологий и мотивации в процессе иноязычного обучения / Е.Б. Савельева, Е.Г. Котова, А.В. Леонтьева // Педагогика и психология: вопросы теории, методологии и практики. – Самара : ООО НИЦ «ПНК», 2022. – С. 145-154.

10. Савельева Е.Б. Развитие творческого потенциала учащегося посредством инновационных технологий в процессе обучения иностранному языку / Е.Б. Савельева // Вестник Московской международной академии. 2022. № 2. – С. 30-34.

11. Сакенова С.М. Технология арт-терапии как средство развития коммуникативных действий у подростков / С.М. Сакенова // Ratio et Natura. 2022. № 1(5). – С. 17-22.

12. Соколова Ю.В. Комплексное использование арт-технологий с целью обучения иноязычному говорению дошкольников / Ю.В. Соколова // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-3. – С. 251-255.

13. Сорокина Н.В. Арт-педагогическая технология: инсталляция / Н.В. Сорокина // Технологии образования. 2022. № 2(16). – С. 9-11.

14. Тарабрина К.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся младших классов на основе арт-технологий / К.А. Тарабрина // Глобальный научный потенциал. 2021. № 8(125). – С. 42-44.

15. Трофимова Е.А. Развитие эстетических компонентов креативности у младших школьников средствами арт-технологий (опыт эмпирического исследования) / Е.А. Трофимова // Вопросы педагогики. 2022. № 6-1. – С. 335-338.

16. Шайдурова Н.В. Правополушарное рисование как инновационная технология арт-педагогики в подготовке будущих бакалавров дошкольного образования / Н.В. Шайдурова // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 2. – С. 71-78.

17. Ягудина Г.З. Арт-технологии на уроках английского языка в сельской школе / Г.З. Ягудина // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2021. № S5-1(34). – С. 128-129.

2.5. Игровые технологии как средство формирования культуры общения младших школьников[9]

Актуальность исследования обусловлена тем, что Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует учителей начальных классов на формирование коммуникативных универсальных учебных действий, предполагающих развитие умения общаться, вооружение обучающихся знаниями правил эффективного общения. В настоящее время, среди универсальных учебных действий выделяют блок коммуникативных умений, формирующих коммуникативно-речевую компетенцию выпускника начальной школы.

Формирование культуры общения младших школьников является важной задачей организации обучения в современной школе. Для ее решения существует множество путей. Особенно важно рассмотреть и проанализировать современные педагогические технологии, направленные на активное формирование культуры общения младших школьников. Использование игровых технологий в процессе обучения может стать результативным средством формирования культуры общения младших школьников. В процессе игры дети учатся, трудятся, взаимодействуют друг с другом, а, следовательно, им необходимо выстраивать коммуникацию.

Младший школьный возраст является наиболее оптимальным периодом для формирования культуры общения и коммуникативных навыков. В этот период ребенок активно обучается социальному поведению, познает искусство общения, часто впервые в таком количестве взаимодействует со сверстниками. Учитель должен помочь ему приобрести необходимые компетенции, чтобы подобное открытие новогосоциального пространства стало для обучающегося плодотворным.

Стоит рассмотреть само понятие «культура» и отметить, что существует обширная отечественная и зарубежная литература, в той или иной степени затрагивающая проблемы культуры.

Следует обращать внимание, что начало обучения в школе позволяет ученикам занять новую и пока абсолютно неизвестную для них жизненную позицию. К моменту поступления в первый класс, у большинства детей уже имеются предпосылки для формирования самых важных социальных качеств и коммуникативных навыков. В пособии «Я учусь учиться. Психологическийкурс развивающих занятий для младших школьников» Т.Н. Князева составила коррекционно-развивающие занятия для младших школьников. Они не только помогают решить интеллектуальные и личностные задачи, но и являются частью подготовки к переходу обучающихся в среднюю школу [1, С.15].

Следовательно, культура общения обучающихся – это выполнение ребенком норм при общении с взрослыми и сверстниками, основанных на уважении и доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и норм обращения. Учителя должны формировать культуру общения младших школьников, при необходимости, им стоит проводить

[9] Авторы раздела: Азизова Н.И., Махмудова Ф.А., Даудова Д.М.

развивающие работы с детьми. Для качественного формирования культуры общения учителю, психологам, родителям (всем, кто задействован в обучении и воспитании ребенка) необходимо знать о специфике данной возрастной группы, использовать разнообразные технологии, педагогические приемы и методы.

Младшие школьники нередко теряют интерес к процессу обучения, отвлекаются, так как учебная деятельность отличается от привычной для них игры. В современных условиях учитель должен выбирать активные формы обучения, к которым относятся и игровые технологии. Таким образом, школьники будут формировать культуру общения с помощью уже знакомой для них деятельности на уроках и во внеурочное время.

Используя игровые технологии, педагог может эмоционально окрасить деятельность на уроке, вызвать интерес и разнообразить процесс обучения. Происходит это с помощью развлечений из условного мира игры. Благодаря эмоциональным действиям игры у учащихся активизируются психические процессы. Кроме того, игра направлена на практику, так как дает возможность применить знания в новых условиях. Коммуникативные навыки и культура общения являются важными элементами формирования личности младшего школьника, его социализации и индивидуализации.

Учитывая все эти возрастные особенности педагогу необходимо создать благоприятную и продуктивную атмосферу на уроке, чтобы дети чувствовали себя комфортно. Создание дружелюбной, жизнерадостной и располагающей к работе атмосферы – залог высоких результатов в обучении. На таких уроках у ученика высокая мотивация к обучению, он не переутомляется и не испытывает стресса, чувствует себя непринужденно и открыто. Младший школьник впечатлительный и эмоциональный, в связи с этим атмосфера в классе сформирует его личное отношение к предмету, учителю, одноклассникам, отразится на его личных качествах и психике. На данном этапе обучения не менее важны отношения, которые складываются между учителем и младшим школьником. Общение между учеником и педагогом должно выстраиваться на доверии и уважении. Учащийся должен видеть в учителе не только наставника и авторитета, но и друга, которому он не боится обратиться за помощью, попросить совета, на которого он может положиться. Именно такая позиция преподавателя поможет выстроить доверительные отношения с учащимися.

В младшем школьном возрасте нужно учитывать, что дети активны, а координация внимания плохо развита. В связи с этим им сложно выполнять одно задание дольше 15 минут. В данном случае необходима постоянная смена видов деятельности. Игровые формы работы являются наиболее эффективными в удержании внимания ребенка и поддержании его интереса к обучению. Дети любят подвижные и ролевые игры, квесты, настольные игры. Они с удовольствием и интересом вовлекаются в процесс. Игры создают для детей условия для естественного общения. И это важно учитывать и использовать при обучении лексике иностранного языка.

Именно в игре дети быстрее усваивают новые слова. Например, чтобы достигнуть конечной цели в настольной игре на английском языке, на каждом

этапе необходимо выполнять задания на английском языке: назвать слово, описать картинку или выступить с речью. Такие условия ставят ребёнка в ситуацию, когда знание необходимой лексики является инструментом в решении определенной задачи для достижения конечной цели. В игровой ситуации ребёнок больше раскрепощается, и страх сказать неправильно или произнести слово с ошибкой отходит на второй план. Важным теперь является его стремление говорить, его желание использовать иностранный язык. Здесь мы уже говорим о преодолении языкового барьера. Существует множество игр для преодоления языкового барьера: песенки, стихотворения, юмористичные считалки, кроссворды и т.д. Подобные игры помогают младшим школьникам чувствовать себя уверенней, спокойней, свободней, они начинают сами проявлять инициативу в общении и деятельности на иностранном языке. Содержание обучения педагог должен ориентировать на интересы, желания ребёнка, его жизненный опыт. Темы для занятий подбираются исходя из окружающего мира ребёнка. Это могут быть семья, друзья, любимая еда, погода, школа, праздники, игрушки и т.д.

Эмоциональность и чуткое восприятие любой негативной ситуации школьников младшего возраста выражается в потребности поощрения преподавателем. Одна ошибка или неудача способна вывести ребёнка из состояния эмоционального равновесия. Он может расстроится, потерять веру в свои возможности, начать капризничать и упрямиться. Педагогу необходимо в данной ситуации обратить внимание на учащегося, поддержать его, помочь разрешить проблемную ситуацию и убедить, что совершать ошибки – это нормально, что абсолютно каждый человек делает ошибки в своей жизни. Рекомендуется создать систему поощрения в классе, которая будет благотворно влиять на рабочую атмосферу в классе и повышать мотивацию к обучению. Это могут быть: разноцветные наклейки (например, зелёная наклейка – отлично справился, синяя – нужно доучить материал, красная – нуждаюсь в помощи), цветные печати в тетрадь, создать доску с рейтингом учащихся и т.д. А можно прибегнуть к более известным элементам поощрения: поглаживание, одобрительный кивок, слова «good», «excellent», «cool» и др. Очень важно обращать внимание на даже самое маленькое достижение и успех. Для младшего школьника очень важно услышать слова одобрения в свой адрес, тогда он испытывает чувство гордости и становится увереннее.

Что касается индивидуального подхода в обучении, то здесь необходимо учитывать его индивидуально-психологические особенности: языковые способности, свойства восприятия, памяти и мышления, эмоционально-волевые характеристики.

Учёт индивидуальных особенностей и проблем учащегося позволяет эффективней развить активность, познавательные способности, склонности и способности каждого школьника. В одном классе могут оказаться совершенно разные дети: гиперактивные, пассивные, агрессивные дети и т.д. Здесь важно не отказываться от тех возможностей и особенностей, которые заложены в каждом ребёнке и доступ, который мы получаем через его эмоции.

От учителя для каждого отдельного ребёнка требуется гибкое

планирование, опыт, фантазия, умение быстро принимать решение и выстраивать необходимую коммуникацию в конкретной ситуации, ориентироваться на жизненный опыт, психологические особенности, интересы и желания ребёнка. Такие образом, младший школьный возраст является наиболее подходящим периодом в жизни ребёнка для изучения иностранного языка. В силу своих природных возможностей и способностей, они эффективнее, быстрее усваивают иностранный язык. На начальном этапе изучения иностранного языка необходимо приложить максимальные усилия и использовать все возможности, чтобы не только сформировать базу для изучения иностранного языка в будущем, но и замотивировать на дальнейшее обучение. Игровая деятельность является наиболее эффективной возможностью реализации познавательной деятельности ребёнка и отвечает всем возрастным особенностям детей младшего школьного возраста.

Игры предоставляют большие возможности в процессе воспитания и образования. Еще в древние времена люди использовали игру не только как развлечение, но и в качестве способа передачи социального опыта и метода обучения. Благодаря своей гибкости, известные по всему миру игры используются педагогами в разных ситуациях, с обучающимися разных возрастных категорий, с разными целями, внедряя новые формы и видоизменяя ход игры.

Г.К. Селевко определяет игровую технологию следующим образом: «это вид деятельности в условиях ситуаций, направленный на воссоздание и усвоение социального опыта, в котором формируется и совершенствуется самоуправление поведением» [8, С. 37].

Современные учителя используют игровую деятельность для разных целей: как самостоятельную технику изучения новых концепций или тем; как элемент более общих методик; как часть вводного или контрольного этапа курса или даже как полный курс.

Также в образовательных организациях открывают отдельные кружки, внеурочные программы с использованием игровых технологий.

М.Ф. Стронин рассматривает игру как возможность создания на уроках таких социально-ориентированных ситуаций, в которых игроки могут усвоить общественный опыт, моральные нормы и усовершенствовать своё поведение [9, С. 74].

Е.И. Пассов характеризует игру как мотивированную, индивидуализированную деятельность, в ходе которой развиваются психические процессы и способности личности обучающегося, который в то же время учится и воспитывается в коллективе. Автор называет игру оболочкой, а ее назначение заключается в учении [6, С. 32].

А.В. Конышева утверждает, что в практике обучения, игра воспринимается педагогами как серьезная категория, заслуживающая особого внимания. По ее мнению, использование игровых технологий в учебно-воспитательном процессе делает его более качественным и содержательным [3, С. 256].

С позиции ученика, в процессе игры он выступает в определенных ролях и

выполняет интересные для себя действия. Целью игры для него является сама деятельность. При этом учебный характер игры ученик часто не осознает. Школьник может осознавать заложенную в игре обучающую цель, но с точки зрения педагога структура игровой технологии усложняется именно благодаря внедрению учебных и учебно-воспитательных задач, а также из-за необходимости создания определенных условий.

Одной из задач игры является создание мотива общения. Обучающиеся не только играют, получая определенные знания и умения, они общаются в игре, соотносят свои действия с действиями своих одноклассников. Помимо этого, они совместно эмоционально переживают в ходе игры, что способствует формированию и укреплению межличностных отношений, создается особая культура общения. Однако процесс формирования культуры общения посредством игры будет успешным при соблюдении ряда условий. Игра должна быть целесообразной, планомерной, подчиненной всем известным правилам, скоординированной.

Для формирования культуры общения в игре необходимо, чтобы младший школьник имел конкретную функциональную роль:

1. лидер, помогающий учителю направлять работу малых групп (некий командир или главный в группе);
2. функциональные роли («спортивный друг», «флорист», «компьютерщик», «артист»);
3. роли, помогающие тем или иным образом искать нужную информацию («библиотекарь», «журналист», «консультант»);
4. роли, стимулирующие самоорганизацию и самодисциплину групповой деятельности («дежурный», «боцман», «сторож», «сторож») [3, С. 74].

Игра позволяет мобилизовать и сконцентрировать интеллектуальные способности обучающихся, их память, внимание и другие психические процессы, а также создать мотивацию к изучению предмета. В игре происходит качественное, хотя и непроизвольное усвоение учебного материала. Игровая деятельность создает благоприятные условия для применения имеющегося социального опыта и норм поведения обучаемых, для регулярного анализа ранее усвоенных и приобретаемых в игре знаний, умений и навыков, для формирования личностных качеств обучающихся, которые играют большую роль для процесса обучения. Игра способствует развитию всех психических процессов, таких как внимание, память, мышление, воображение и так далее. Игровая деятельность как один из методических приемов способствует повышению мотивации обучающихся, отсутствию принуждения, развитию способностей учеников, взаимодействию со сверстниками, с коллективом, обучению и воспитаниюв этой среде.

Место игровой технологии в учебном процессе и ее роль, степень сочетания в процессе обучения элементов игры и других методических приемов тесно связаны с функциями педагогических игр, поэтому важно, чтобы учитель их понимал. Ученые выделяют следующие функции игровых технологий:

1. Развлекательная функция: с точки зрения стратегии, организации игра

обучающимся воспринимается как организованное культурное пространство для развлечения, которое в то же время незаметно для самого ученика ведет его к развитию.

2. Терапевтическая функция: игра выступает как средство преодоления трудностей, возникающих у учеников в процессе обучения и общения.

3. Коммуникативная функция: игра представляет собой коммуникативную деятельность, позволяющую обучающемуся войти в контекст реальных коммуникаций между ее участниками.

4. Функция межнациональной коммуникации: игра позволяет обучающемуся усвоить ценности и культуру разных стран и народов.

5. Функция самореализации: в процессе игры обучающийся решает свои жизненные трудности, а учитель выявляет его недостатки в опыте [7, С. 71].

Обратим внимание, что в настоящее время игра является современным методом преподавания, который делает учебный процесс увлекательным и интересным, стимулирует мыслительную деятельность учеников, а также является эффективным стимулом к овладению нового материала.

Преимущество игры в том, что по своей сути игра является синтетической. Для участия в нем необходимо задействовать не только рациональную и интеллектуальную сферы, но и иррациональную и эмоциональную. Во время игры учащиеся общаются и получают знания непроизвольно. При правильно спланированной работе учителя ученик овладевает необходимыми навыками (в нашем случае коммуникативными) непринужденно и ненавязчиво.

Игра – самый естественный и близкий каждому ребенку вид деятельности, но не просто деятельности, игра – это вид обучения. Методика обучения, созданная на языке потребностей ребенка – один из самых эффективных способов обучения. Педагогические системы прошлого и настоящего уделяют игре значительное внимания. Известные во всем мире педагоги рассматривают игру как один из важнейших видов деятельности ребенка. Выделяется 2 основных направления использования игры педагогами. Игра может использоваться для всестороннего развития ребенка, либо в узко дидактических целях. Рассмотрим одного из самых запоминающегося представителя первого направления. Им был Ян Амос Коменский. Согласно его взглядам, игра – это необходимая форма деятельности ребенка, именно игра отвечает всем его склонностям, провоцирует серьезную умственную деятельность, расширяет его познания об окружающем мире, помогает сблизиться со сверстниками, развивает речь и, что самое важное, не противоречит природе ребенка [2, С. 68].

Я.А. Коменский рекомендовал разумно руководить детскими играми. В 18 веке развитие получило использование игры в узко дидактических целях. Начало было положено такими педагогами как И.Б. Базедов, Х.Г. Зельцмани др. К использованию в своей работе игр они пришли в результате стремления сделать обучение увлекательным. При изучении педагогики Ф. Фребеля можно заметить, насколько полно им представлена дидактическая тенденция.

Ф. Фребелем было разработано шесть видов образовательных материалов. Однако сейчас мы имеем возможность использовать четырнадцать дидактических материалов с полностью аналогичными образовательными

функциями. Набор материалов принято называть «дарами» Ф. Фребеля. Итак, дидактическая система «Дары Фребеля» – это технология по развитию интеллектуальных, познавательных способностей через игровую деятельность с доказанной эффективностью. Для Ф. Фребеля характерно применение игр как инструмента воспитания нравственности. Согласно его взглядам, в коллективных играх фиксируются общественные нормы и правила, тренируется навык их исполнения и воля игрока [10, С. 78].

Кроме того, важным фактором, мотивирующим к применению игр, Ф. Фребель считает активность развития фантазии и воображения во время игрового процесса, он предлагает простые игрушки, которые предоставляют наиболее широкий выбор потенциальных игровых действий, ведь именно игрушки обуславливают свободу творчества ребенка. Предлагаемые материалы максимально просты и понятны. В тех учреждениях, где работа ведется по системе М. Монтессори или Ф. Фребеля, внимание сосредоточено именно на дидактических играх.

При проведении учебного процесса широко практикуются разнообразные модификации обучающих, деловых и драматических игр, а именно: имитационной, операционной и ролевой (инсценировка) игр, деловой театр, психодрама и социодрама.

1. Имитационная игра. Так если в данном виде игры происходит имитация событий, условий, обстоятельств, деятельности организации (деловая конференция, обсуждается план, проводится беседа и др.), а также профессиональной деятельности человека. К сценарию имитационной игры относятся сюжет, описание структуры и назначения имитируемых объектов и процессов.

2. Операционная игра. Поддержка в отработке конкретных действий (использование игры на уроках литературы: написание жанровых текстов, решение проблем литературного исследования, оформление творческих работ, биографических проектов, планирование заочных экскурсий и др.).

3. Ролевая игра – инсценировка. Психодрама, социодрама. Происходит интерпретация поведения, определённого персонажа в модели-пьесе ситуации (исполняется роль с «обязательным содержанием»: внешность, речь, характер при определённых условиях, в определённое время). Так, с этой целью составляется основной сценарий, в рамках которого объясняется конкретная ситуация, действия, ответственность, задачи и действующие лица. (При применении игры на уроках литературы: «литературные спектакли», «литературные этюды» о вымышленных текстах, прозе и поэзии; обсуждение персонажей и авторов в различных творческих вариациях; «путешествия с героями разных эпох»).

К игровым элементам обучения можно отнести проведение викторин, разгадывание кроссвордов, ребусов, шарад, головоломок, проведение КВНа, аукционов, различных конкурсов, творческих проектов, конференций, устных журналов, диспутов, концертов, ролевых диалогов, различных видов иллюстраций и т.д.

Говоря об игровых технологиях, стоит отметить, что педагогическая наука

под этим термином понимает обширную группу методов и приемов организации процесса обучения в форме различных педагогических игр.

ФГОС НОО ставит задачу использования интерактивных технологий, поэтому игровые методы могут занимать важное место в организации педагогического процесса. Они могут быть использованы учителем не только как самостоятельная технология усвоения новых знаний на уроке, но и как составная часть более крупной педагогической технологии или как эпизод урока. Также игровые технологии отлично подходят для внеурочной деятельности.

Существует множество различных обучающих игр, которые учитель может использовать в своей профессиональной деятельности. Во-первых, это игры-упражнения. Например, игра «Пятый-лишний». Он больше подходит для индивидуальной работы, хотя возможна и коллективная организация. С их помощью учащиеся закрепляют изученный материал, преподаватель может проверить знания. Суть игры заключается в том, что из заданного списка необходимо выбрать лишнее/случайно найденное определение.

Во-вторых, еще одним видом обучающей игры является игра-поиск. Здесь учащиеся должны выделить из текста определенные слова или группы слов, определенные учителем.

Также уникальными и многофункциональными являются следующие игровые категории: игры-конкурсы (викторины, викторины), ролевые игры (например, «Пресс-конференция», «Круглый стол»), развивающие игры-путешествия.

Так, к игровым технологиям относятся игры-квесты, игры-драматизации, ролевые игры, бизнес-театр, игры-путешествия и другие.

Очень важно выявить различия между понятиями "игра" и "игровая технология". Второй заключается в создании всеобъемлющего образования, охватывающего определенную часть образовательного процесса. Игры, содержащиеся в игровой технологии, объединены общим содержанием, сюжетом и персонажами. Учителя могут включать игры и упражнения в технику по порядку. Составление игровой технологии из отдельных игр и элементов является задачей учителей при разработке программ, формирующих какие-либо навыки, умения и систему знаний. Таким образом, к игровым технологиям можно отнести игры-квесты, игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры (исполнение ролей, деловой театр), игровые путешествия и другие.

Учителя активно используют игровые ситуации для закрепления пройденного материала, формирования языковой интуиции, как средство социализации. Так, попадая в заданную ситуацию, ученик должен говорить по конкретной теме, используя определенные речевые конструкции и т.д. В такой ситуации, школьник расширяет свой лексикон, нарабатывает умение использовать различные грамматические формы, формирует культуру общения. Работа в паре или мини-группе помогает ученикам научиться выражать свои мысли так, чтоб их поняли окружающие, вести себя в соответствии с нормами поведения. В ходе общения ученики анализируют

грамматические конструкции, лексику своих собеседников, а также сами строят предложения по теме разговора, стараясь четко выразить свои мысли и эмоции. Также они используют вежливую речь и доброе, уважительное отношение к человеку.

Педагог может предложить ученикам ряд ситуаций:

– Ситуация в магазине: покупатель заходит в магазин одежды, и он консультируется с продавцом по поводу вещей, а далее оплачивает товар. Роли: продавец-консультант, покупатель.

– Ситуация в метро: человек заходит в метро, покупает билет и интересуется у прохожих, как лучше ему добраться до определенной станции. Роли: пассажир, продавец билетов, прохожий/прохожие.

– Ситуация в кинотеатре: компания людей, общаясь с консультантом, выбирают, какой фильм они будут смотреть. Далее они покупают на этот фильм билеты и уточнив куда дальше идти, проходят в зрительный зал, предварительно показав билеты и пройдя контроль. Роли: зрители, консультант кинотеатра, продавец билетов, проверяющий билеты и специалист службы контроля.

– Ситуация в гостинице: человек приехал и хочет заселиться в гостинице. Он должен зарегистрироваться в отель; узнать, где находятся главные достопримечательности, а также когда будет в отеле завтрак и ужин; уточнить время, когда необходимо освободить номер; спросить о том, как дойти до своего номера. Работники гостиницы должны помочь гостю и ответить, на все его вопросы. Также они могут задавать вопросы о наличии документов, о желании сменить номер на улучшенный (например: вид на море, вид на горы), могут предложить завтрак/ланч/обед/ужин или напитки в номер.

Театрализацию по праву можно назвать одним из самых доступных видов искусства в образовательной организации. Однако его педагогические способности весьма значительны. С вашей помощью младшие школьники могут расширить свой кругозор; познакомиться с различными произведениями искусства; испытывать разнообразные эмоции; научиться выражать радость, печаль, тревогу, удивление и т. д.; улучшить коммуникативные навыки; формировать культуру общения; Раскройте свой творческий потенциал и многое другое.

Положительной стороной такой формы взаимодействия с учащимися является то, что ребенок может при внимательной поддержке взрослого исполнить любое свое желание, воплотить свои фантазии в реальность. Со сказочными персонажами учащиеся могут познакомиться с добром и злом, проецировать поведение конкретного персонажа и принимать обоснованные решения в различных ситуациях. Также младшие школьники чувствуют себя скованно, чувствуют себя раскрепощенными; мышцы тела расслабляются и учатся контролировать свои движения, мимику, голос; постепенно становятся более пластичными, артистичными; научиться тактильно взаимодействовать с другими людьми, общаться со сверстниками и взрослыми.

Постепенно участвуя в различных мероприятиях, связанных с инсценировкой и инсценировкой, выполняя определенные действия, задания, у учащихся формируются коммуникативные компетенции, культура общения, развивается умение общаться со сверстниками и взрослыми. Это связано с тем, что в процессе написания сценария при постановке спектаклей учащимся приходится все время взаимодействовать друг с другом. Они учатся общаться с окружающими, отстаивать свое мнение, избегать острых конфликтов, строить свои высказывания аргументами, коллективно стараются прийти к компромиссу.

Формы внеурочной деятельности определяет образовательная организация. Однако педагог может столкнуться с рядом проблем в процессе реализации внеурочной деятельности: слабая мотивация обучающихся; не разработана система мониторинга результативности и эффективности внеурочной деятельности; отсутствие материально-технической базы; невозможность удовлетворять все запросы детей и родителей. Также у учителей существует большая нагрузка, вследствие которой возникает недостаток времени на подготовку к занятиям.

Таким образом, учитель, перед тем как использовать ту или иную игровую технологию на внеурочных занятия в начальной школе, должен провести подготовительную работу. Необходимо разработать программу на определенный временной отрезок, спроектировать содержание каждогозанятия, учитывая особенности младшего школьного возраста, и т.д.

Создание игровой формы процесса обучения происходит с использованием игровых методик и возможностей, которые служат как средство стимуляции, активизации познавательной деятельности. Повышение уровня активности обучающихся должно быть основано на творческом использовании в педагогическом процессе с учащимися игр и игровых видов деятельности, которые в наибольшей степени отвечают возрастным потребностям данной категории обучающихся. Таким образом, учитель при использовании педагогических игр и игровых технологий на уроках и во внеурочное время должен сделать их доступными для самых младших школьников; не забывать о традиционной форме урока, а вводить новые элементы для совершенствования познавательной деятельности учащихся, чтобы в полной мере реализовывались учебно-воспитательные задачи урока.

Поэтому можно сделать вывод, что игра имеет особое педагогическое значение: она является фактором развития ребенка, средством социализации, способом приобщения к миру культуры, педагогическим средством развития мотивации и интереса. Именно это делает игровые технологии такими уникальными и необходимыми, особенно для младших школьников.

Список литературы

1. Князева Т.Н. Я учусь учиться. Психологический курс, развивающих занятий для младших школьников. - М.: АРКТИ, 2001. - 216с.

2. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж.

Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.

3. Конышева, А.В., Английский язык. Современные методы обучения. 2007. - 352 с.

4. Кукушин, В.С., Болдырева-Вараксина А.В. Педагогика начального образования/ Под общ. ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н\Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 592 с.

5. Михайленко, Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т. М. Михайленко. - Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). - Т. 1. - Челябинск: Два комсомольца, 2011. - С. 140-146. -

6. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. Пособие для учителей иностранных языков. Изд. 2-е, дораб. Серия: Библиотека учителя иностранного языка. М. Просвещение 1988. - 223с.

7. Сатюкова, А. А. Современная классификация игр (на основе теории М. Ф. Стронина) / А. А. Сатюкова, М. В. Фоминых. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2016. - № 7.5 (111.5). - С. 71-74.

8. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для студентов ВУЗов / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 2000. - 256 с.

9. Стронин, М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин — М.: Просвещение,2001. - 370с.

10. Фребель, Ф. Будем жить для своих детей / Ф. Фребель. - М.: Карапуз, 2000. - 262 с.

2.6. Особенности умений детей 5-6 лет пересказывать тексты-описания и особенности работы педагогов детского дошкольного учреждения по обучению детей пересказу текстов-описаний[10]

1. Цель, задачи, методика констатирующего эксперимента

Большое внимание пересказу уделяли такие авторы как: К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Е.И. Тихеева, А.М. Леушина. Они отмечали, что обучение пересказу способствует обогащению словаря, развитию всех психических процессов. Совершенствуется структура речи, произношение, усваиваются нормы построения текста. Пересказывая, ребенок осмысливает, запоминает, устанавливает связи в тексте. Всё это расширяет его кругозор.

В данном монографии представлен констатирующий эксперимента, цель которого: выявить уровни и описать особенности умений детей 5-6 лет пересказывать текст-описание, а также проанализировать состояние работы педагогов старшей группы в детском дошкольном учреждение по обучению детей пересказу текстов-описаний.

Для достижения данной цели предстоит решить следующие задачи:

1. Подобрать и провести диагностическую методику исследования особенностей пересказа описательного произведения детьми старшего дошкольного возраста.

2. Описать умения детей 5-6 лет пересказывать тексты описания; и определить уровни пересказов текстов-описаний у детей.

3. Изучить особенности работы педагогов старших групп по обучению детей пересказу текстов-описаний, выявить используемые средства обучения и место наглядной модели в обучении детей пересказывать описательные тексты.

Для реализации первой задачи констатирующего эксперимента мы проанализировали литературу и выявили, что существует множество методик по выявлению уровня речевого развития детей, методики М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной; Ушаковой О.С.; Струниной Е.М.

Но нами была выбрана методика О.С. Ушаковой, которая выделяет те критерии, по которым мы можем оценивать пересказы детей. Данные критерии представлены не в полной мере, поэтому мы их дополнили требованиями к пересказу детей, которые описаны в «Методике развития речи и обучения родному языку» М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной. Требования являются показателями правильно составленного пересказа ребенка, все критерии представлены ниже, в таблице №1, ориентируясь на них, мы выявим уровень сформированности пересказа описательных текстов у детей 5-6 лет. Текст для пересказа выбран из списка художественной литературы в примерной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» (под ред. Н.Е. Вераксы и др.) и был дидактически обработан.

Методика. Обследование детской речи.

Цель: выявить особенности пересказа описательного текста детьми 5-6 лет.

[10] Авторы раздела: Сергеева К.И., Киселёва Д.А., Аверина Е.И.

Речевой материал: Дидактически обработанный рассказ Пантелеева А.И. «Белочка и Тамарочка»: «У одной мамы было две девочки. Одна девочка была маленькая, а другая побольше. Маленькая была беленькая, а побольше – черненькая. Беленькую звали Белочка, а черненькую Тамарочка. У них были очень нарядные платьица. У Белочки было платьице розовенькое с голубеньким бантиком, а у Тамарочки – наоборот – платьице голубенькое было, а бант розовый. Но зато у них у обеих были совсем одинаковые синенькие шапочки с красными кисточками. Мама очень любила своих девочек».

Инструкция: Первичное чтение для детей необходимо для свободного художественного восприятия. Производится без установки на пересказ: «Сейчас я прочитаю рассказ про «Белочку и Тамарочку». После чтения, необходимо провести беседу с детьми о прочитанном. Это необходимо для того чтобы: уточнить содержание, привлечь внимание к языку (ненавязчиво подчеркнуть точные определения), данная беседа подготавливает детей к выразительному пересказу. После первичного чтения будут заданы вопросы, которые помогут определить описательную составляющую объекта и предмета входящих в содержание текста. «Ответь на вопросы: «Про кого этот рассказ? Как девочек звали? Какого цвета были волосы у маленькой девочки? А у другой? Какого цвета было платье у Белочки? А какого у Тамарочки? Что общее было у этих девочек? Как мама относится к девочкам?».

Повторное чтение с установкой на пересказ, необходим для того, чтобы ребенок смог на слух воспринять текст и пытаться его запомнить [2]: «Сейчас я снова расскажу рассказ про «Белочку и Тамарочку». Слушай внимательно, после меня ты попробуешь пересказать мне этот рассказ». После повторного чтения необходимо сделать паузу, что бы ребенок запомнил текст и подготовился к ответу (несколько секунд), после чего можно давать установку на пересказ: «А теперь ты, пожалуйста, расскажи мне этот рассказ».

Условия проведения: диагностика проводится индивидуально; рассказ читается первый раз, затем ребенку будет предложено ответить на вопросы по содержанию прочитанного. Далее следует повторное чтение, которое читается медленнее, после повторного чтения ребенку дается несколько секунд для запоминания, после чего следует пересказ. [4]

Таблица 1

Критерии оценки детских пересказов

Критерии оценки	Характер выраженности	Баллы
Соответствие пересказа теме	- соответствует теме; - частично соответствует теме; - не соответствует теме.	2 балла 1 балл 0 баллов
Объем пересказа	- 8-10 простых предложений; - 6-7 простых предложений; - 5 и менее простых предложений.	2 балла 1 балл 0 баллов
Композиция текста	- наличие трех частей в пересказе: начало, середина, конец; - наличие 2-х частей текста, затруднения в выделении начала или конца рассказа;	2 балла 1 балл

	- отсутствие начала и конца текста.	0 баллов
Морфология	- правильность образования и употребления форм слов (единичное нарушение); - 2-3 нарушения употребления форм слов; - затруднения в образовании и употреблении форм слов (4 и более нарушений).	2 балла 1 балл 0 баллов
	Морфологическое соответствие источнику: - Соответствует - Частично соответствует - Не соответствует	 2 балла 1 балл 0 баллов
Синтаксис	Правильность построения предложений: - 7-8 предложений построены верно; - 5-6 предложений построены верно; - менее 5 ошибок в правильности построения предложений.	 2 балла 1 балл 0 баллов
	Соблюдение синтаксических особенностей: - Предложения с составными именными сказуемыми, наличие противопоставлений соблюдаются на протяжении всего текста; - Частично соблюдаются; - Не соблюдаются.	 2 балла 1 балл 0 баллов
Словообразование	- верное образование слов; - 2-3 нарушения образования слов; - 4 и более нарушения образования и употребления слов.	 2 балла 1 балл 0 баллов
Плавность пересказа	- отсутствие длительных, ненужных пауз или короткие паузы для вздоха, припоминания; - 1-2 неоправданные паузы; - длительные паузы (более 2-х).	2 балла 1 балл 0 баллов
Степень самостоятельности	- самостоятельность пересказа; - рассказ составлен с помощью взрослого составлен по вопросам, говорит отдельные слова; - совсем не составлен.	2 балла 1 балл 0 баллов
Сохранение средств выразительности	- сохраняет в полном объеме: оба (антитеза, уменьшительно-ласкательной формы); - сохраняет частично: одно; - не сохраняет.	2 балла 1 балл 0 баллов
Лексика	-сохранение лексических особенностей текста (отсутствие неоправданных повторов, замена); частичное сохранение (1-2 неточности); не сохраняет лексические особенности.	2 балла 1 балл 0 баллов

Уровни будут определяться путем подсчета полученных баллов. Их суммирование позволит нам выделить уровни развития пересказа описательных произведений у детей 5 – 6 лет.

Для реализации 2-ой задачи констатирующего эксперимента на основании критериев, нами были разработаны уровни развития пересказа описательных текстов у детей 5-6 лет, которые будут определяться путём подсчета баллов за каждое выполненное задание по каждому показателю.

Низкий уровень умений пересказывать описательные тексты (0 – 6 балла):

Ребенок пересказывает рассказ не по теме; объем пересказа составляет 5 или менее предложений; отсутствует начало и конец текста; ребенок затрудняется в образовании и употреблении форм слов, не соблюдает морфологические особенности текста; менее 5 предложений построены синтаксически неправильно, не соблюдает синтаксических особенностей текста; 4 и более нарушений в образовании и употреблении форм слов; при пересказе присутствуют неоправданные длительные паузы (более 2-х); пересказ составлен по вопросам взрослого, говорит отдельные слова; не сохраняет средства выразительности, которые присутствует в тексте; не сохраняет лексических особенностей текста (присутствуют неоправданные повторы, замены).

Средний уровень умений пересказывать описательные рассказы (7 – 12 балла):

Умение пересказывать описательные рассказы находятся на стадии формирования: пересказ ребенка частично соответствует теме; объем пересказа составляет 6-7 предложений; присутствуют 2 части текста, затрудняется в выделении начала или конца рассказа; 2-3 нарушения употребления форм слов, пересказ частично соответствует морфологическим особенностям текста; 5-6 предложений построены синтаксически верно, частично соблюдаются синтаксические особенности текста; 2-3 нарушения образования форм слов; 1-2 неоправданных паузы при пересказе; при пересказе ребенок прибегает к помощи взрослого; частичное сохранение средств выразительности (одно); частичное сохранение лексических особенностей текста (возможно 1-2 неточности).

Высокий уровень умений пересказывать описательные рассказы (13 – 24 балла):

Умение пересказывать описательные рассказы сформировано: ребенок пересказывает рассказ в соответствие с темой; объем пересказа 7-10 предложений; присутствуют все композиционные части текста (начало, середина, конец); правильное образование и употребление форм слов (возможно единичное нарушение); морфологические особенности соответствуют источнику; 7-8 предложений выстроены синтаксически верно; ребенок соблюдает синтаксические особенности текста (наблюдаются предложения с составными именными сказуемыми, противопоставление); верное образование слов при пересказе; отсутствие длительных, ненужных пауз, или короткие паузы для вздоха, припоминания; полностью самостоятельный пересказ текста; сохраняет в полном объеме все средства выразительности (антитеза, уменьшительно-ласкательная форма); сохраняет

лексические особенности текста (отсутствие неоправданных повторов и замен) [4].

Мы полагаем, если с детьми ведётся работа по обучению пересказа текстов-описаний, то дошкольники продемонстрируют высокие и средние результаты. Если же работа не ведётся или ведётся не качественно, результаты будут низкими и средними.

Для реализации третьей задачи констатирующего эксперимента мы будем использовать методы: анализ календарных планов, анкетирование педагогов.

Анализ календарных планов будет осуществляться по показателям:

1. Наличие задач по обучению детей пересказу

2. Наличие задач по обучению детей пересказу описательных текстов, их частота, последовательность.

3. Разнообразие методов обучения пересказу описательных произведений, место наглядной модели в системе всех способов обучения.

Мы будем учитывать систематичность поставленных задач во временном отрезке с 01.09.2021 по 20.01.2022

Так же педагогам будет предложена анкета, цель которой выявить особенности знаний воспитателей о возможности использования наглядных моделей в обучении дошкольников пересказу описательных произведений.

В анкету вошли вопросы, направленные на знание воспитателей о понятии «наглядная модель». Умение соотносить наглядную модель с текстом. Самостоятельно изображать наглядную модель, которую возможно было бы использовать при обучении пересказу (на примере сказки «Колобок»). Так же присутствовали вопросы на выявление знаний педагогов о типах речи, при помощи задания на соотнесение текста с определенным типом речи. Вопросы на умение выделять описательные элементы в тексте. Проверка знаний педагогов о структуре занятия по пересказу и используемых методах.

Таким образом, модифицированная нами методика О.С. Ушаковой будет использована нами для достижения цели констатирующего эксперимента. Подобранный описательный текст в соответствии с возрастными особенностями детей старшего дошкольного возраста, анализ календарных планов и анкета педагогов детского дошкольного учреждения позволят выявить: уровень развития и особенности пересказа описательных произведений детьми 5-6 лет; и изучить состояние работы педагогов старших групп по обучению детей 5-6 лет пересказу описательных текстов. Результаты особенностей описательных пересказов детей будут представлены в следующем параграфе.

2. Особенности пересказов описательных текстов детьми 5-6 лет

С целью изучения особенностей пересказов детьми 5 – 6 лет был подобран описательный текст, дидактически обработанный рассказ Пантелеева А.И. «Белочка и Тамарочка», и проведена методика исследования особенностей пересказа описательного произведения детьми старшего дошкольного возраста.

В эксперименте принимали участие 40 детей старшего дошкольного возраста. При формировании группы А (20 детей) детский сад «Василёк» и группы В (20 детей) детский сад «Буратино». В каждую из групп вошли дети,

имеющие примерно одинаковый уровень развития умения пересказывать тексты-описаний.

По разработанным критериям дошкольники показали следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2

Сводная таблица на этапе констатирующего эксперимента

Имя	Критерии пересказа												Итого	Уровень
	Соответствие пересказа теме	Объем	Композиция	Грамматическая правильность					Плавность	Самостоятельность	Сохранение средств выразительности	Лексика		
				Морфология		Синтаксис								
				Правильность	Соответствие источнику	Правильность построения	Синтаксические особенности	Словообразование						
Илья Ц.	2	2	2	2	2	2	2	1	0	1	1	0	17	с
Леша Ч.	2	2	2	2	2	1	2	2	0	0	2	0	17	с
Настя Т.	2	2	2	2	1	2	1	2	0	0	2	2	18	в
Саша П.	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	19	в
Сева А.	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	0	18	в
Ярик И.	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	0	19	в
Алиса Ш.	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	2	0	19	в
Юра П.	2	2	2	2	2	1	1	2	0	0	2	1	17	с
Надя Ч.	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	0	18	в
Уля Л.	2	1	1	2	1	1	1	2	0	0	1	1	13	с
Ариша Т.	2	0	2	0	0	1	1	2	0	0	0	0	8	н
Петя Ч.	2	0	2	1	0	1	0	2	0	0	1	0	9	с
Маша С.	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	23	в
Вика В.	2	0	1	2	1	1	1	2	0	0	1	0	11	с
Полина З.	2	2	2	2	2	1	1	2	0	0	2	1	17	с
Слава М.	2	2	2	2	1	1	1	2	0	0	2	1	16	с
Катя Ш.	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	0	14	с
Тася П.	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	0	17	с
Рита В.	2	2	2	2	1	1	1	2	0	0	1	0	14	с
Злата П.	2	0	1	2	1	2	1	2	1	2	0	0	14	с
Полина М.	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	23	в
Милана К.	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	20	в
Максим Н.	2	2	1	2	2	1	1	2	0	0	2	1	16	с
Аня Д.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24	в
Катя Щ.	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	0	19	в
Альбина П.	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	22	в
Егор М.	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	0	17	с
Никита Ф.	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	23	в
Рома Ю.	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	0	20	в
Вероника Ж.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	23	в
Карина П.	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	0	18	в

Ева С.	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	21	в
Ксюша С.	2	2	2	2	1	1	1	0	1	2	2	0	16	с
Тема П.	1	1	1	0	0	1	1	2	0	1	2	0	10	с
Неля П.	2	1	1	2	1	1	1	2	0	1	1	0	13	с
Алена С.	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	17	с
Саша Д.	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	0	18	в
Милана А.	2	2	2	2	2	0	2	2	0	2	2	0	18	в
Даня М.	2	2	2	0	0	0	0	2	0	0	1	0	9	с
Даня Т.	2	2	2	2	1	2	1	2	0	0	1	0	15	с
Итог:	79	67	70	71	55	54	52	75	29	41	64	21		

Нами был выявлен средний показатель по каждому критерию. 100 % - это 1. Чем ближе результаты были к единице, тем успешнее был выполнен критерий. [1].

Анализируя полученные результаты, можно отметить, что у детей 5-6 лет при пересказе описательных текстов на более высоком уровне сформированы умения строить его в соответствии с содержанием текста. У дошкольников снижены умения в построении композиции литературного произведения, испытуемые упускали конец текста или меняли композиционные части местами. Пересказы составляли примерно 6-8 предложений. Многие затруднялись запомнить и воспроизвести текст в полном объеме. В речи отмечены грамматические нарушения: неправильная форма употребления форм слов, морфологическое несоответствие источнику, неправильность построения предложений и их несоответствие источнику, замены слов. Плавность пересказов была нарушена, дети уделяли время на припоминание текста. Вследствие чего пересказы детей наблюдались с длительными неоправданными паузами. Часто испытуемым требовалась помощь взрослого в виде вопросов или проговаривания начала предложения.

Таблица 3

Средние показатели дошкольников по критериям методики на этапе констатирующего эксперимента

№ п/п	Критерии		Средний показатель по группам	
			А	В
1	Соответствие пересказа теме		1	0,97
2	Объем пересказа		0,72	0,95
3	Композиция		0,87	0,87
4	Морфология	Правильность образования форм слов	0,92	0,85
		Соответствие источнику	0,65	0,72
5	Синтаксис	Правильность построения предложений	0,67	0,67
		Соответствие источнику	0,62	0,67

6	Словообразование	0,95	0,92
7	Плавность пересказа	0,22	0,5
8	Степень самостоятельности	0,32	0,7
9	Сохранение средств выразительности	0,72	0,87
10	Лексика	0,25	0,27

Таким образом, необходимо с детьми старшего дошкольного возраста проводить работу по формированию самостоятельности пересказа, его плавности, сохранении полного объема текста, обогащение словаря детей словами, обозначающими признаки описываемого объекта. [5]

По результатам проведения методики испытуемые были разделены на три группы (рисунок 1).

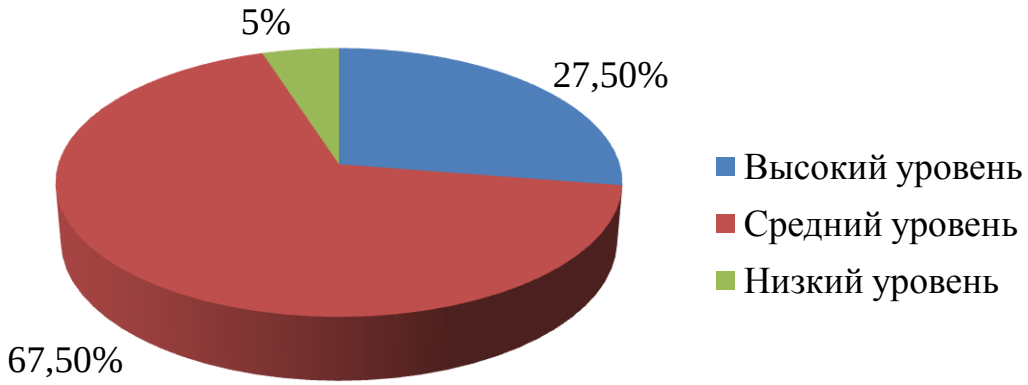


Рис. 1. Распределение испытуемых по результатам проведения методики на этапе констатирующего эксперимента (в процентах)

Высокий уровень развития умения пересказывать текст описательного содержания выявлен у 11 детей. В пересказах данных детей соблюдается композиция текста, присутствуют все её части (начало, середина, конец). Так, например, пересказ Полины М.: «*У мамы было две девочки. (начало пересказа) Одна девочка была маленькая, а другая чуть побольше. Маленькая девочка была беленькая, а побольше черненькая. Беленькую звали Белочка, а черную Тамарочка. У них были нарядные платьица. У белочки было платьице розовое с голубым бантиком, а у Тамарочки было наоборот голубое платьице с голубым бантиком. У них были одинаковые синие шапочки с красными кисточками (середина пересказа). Мама очень любила своих девочек (конец пересказа)*». Слова в предложениях образованы в правильной форме, и соответствуют источнику.

В пересказах детей высокого уровня наблюдались недочеты в построении предложений. Так, например, в пересказе Саши Д.: «*У беленькой Белочки было было розовое платьице с голубеньким…с розовеньким...с голубеньким бантиком. У Тамарочки голубое с розовым бантиком*». Предложение

выстроено с недочетами, присутствуют повторы, синтаксические особенности источника не соблюдаются, так как в предложение отсутствует противопоставление. Сева А.: *а у другой девочки она называлась Тамарочка.* Данная часть предложение выстроена синтаксически не верно. Нет логичной связи.

В образовании слов дети не допускают ошибки. В пересказах данного уровня, дети верно образуют слова, не допуская ошибок. Пересказы плавные, составлены без помощи взрослого, самостоятельно. Такие средства выразительности как: антитеза и уменьшительно-ласкательная форма сохраняются. В пересказе Ани Д. присутствуют все средства выразительности: «*Одна девочка была маленькая, а другая чуть побольше. Маленькая девочка была беленькая, а чуть побольше черненькая».* Противопоставление происходит за счет союза «а», составное именное сказуемое: была маленькая, была беленькая. Лексические особенности текста сохраняются, нет неоправданных повторов, замены слов.

Следует отметить, что у детей с высоким уровнем успешнее выполнены такие критерии как: «Соответствие теме», «Композиция», «Словообразование», «Самостоятельность», «Плавность». Снижены показатели в критериях «Синтаксис», «Лексика».

Для детей, находящихся на среднем уровне (27 человек), умений пересказывать тексты-описания, характерны следующие особенности пересказа. В пересказах данных детей нарушается композиционная логика. Одна из композиционных частей упускается. Так в пересказе Максима Н.: «*У одной мамы было две девочки. Одна девочка маленькая, а другая побольше. У них были платья. У белочки розовое, у Тамарочки голубое. У них были шапочки».* В данном тексте отсутствует концовка текста. В пересказах детей среднего уровня выявлены нарушения употребления формы слов и несоответствие источнику. Так у Карины П.: «*У одной мамы было две девочки. Одну была маленькой, другая была побольше».* Неверная форма слова «одна». Анализируя синтаксические особенности детей данного уровня, мы выявили, что предложения чаще всего составлены с ошибками. В них наблюдается разрушенная конструкция, тексты не соответствуют источнику. В пересказе Егора М. наблюдаются данные недочеты: «*Одну звали, одна была маленькая…эммм, а другая большая, маленькая была?».* Все слова детей данного уровня образованы верно. В пересказах наблюдаются неоправданные паузы. Например, пересказ Полины М.: «*Беленькую звали Белочка, а черненькую Тамарочкой…нарядное платье было…у белочки розовое с синим бантиком».* В большинстве случаев пересказы составлены при помощи взрослого. Не все дети при пересказе сохраняли оба средства выразительности. Либо отсутствовала антитеза и были формы уменьшительно-ласкательные, либо наоборот. Лексическая сторона была так же нарушена. Дети пересказывали тексты с заменой слов, с неоправданными повторами. Так, например, в тексте вместо слова «кисточки», 2 ребенка заменили словом «пампончики». Вместо слова «голубенькое», 6 называли «синее». Алиса Ш.: «*У*

них были одинаковые синенькие шляпки». В данном предложении Алиса заменила существительно шапочки, на шляпки.

На низком уровне находятся 2 ребенка. Они пересказали текст только при помощи взрослого. Поэтому, мы не можем анализировать его объем, композицию, морфологию, синтаксис, средства выразительности. Дети отвечали словами на вопросы воспитателя. Например: «*Маленькая была беленькая….побольше… черненькая. Белочка, Тамарочка. Платья нарядные. Розовенькое. Голубенькое. Шапочки одинаковые. Синенькие. Кисточки. Она любила.»* Слова в ответах детей образованы верно. Связных предложений нет.

Наличие высокого и среднего уровня развития умения пересказывать текст-описание указывает на проводимую в детском садике работу по обучению пересказу.

Возможно, что детям, находящимся на низком уровне нужна специальная подготовка к работе с пересказом. Включение в деятельность происходит более медленно, так же методика констатирующего проводилась во второй половине дня, возможно дети были отвлечены или утомлены.

На наш взгляд, проведя анализ группы А и группы В по критериям, представленным в параграфе 1. Можно сделать вывод о том, что: уровень умений детей пересказывать тексты-описаний из детского садика «Буратино» выше (группа В), чем в детском садике «Василёк» (группа А). Об этом свидетельствует анализ результатов группы А и В приведенных в таблице 4.

Таблица 4

Уровни умений детей пересказывать тексты-описаний группы А и В на этапе констатирующего эксперимента

В процентах

Уровни	Группа А - Детский садик «Василёк»	Группа В - Детский садик «Буратино»
Высокий	35	60
Средний	55	40
Низкий	10	0

Пересказы детей группы А:

Низкий уровень:

Петя Ч.: «*Было две девочки. Одна … девочка … была маленькой, другая большой …. Беленькая была () побольше. () Белочка () Тамарочка. () Платьица. () Розовое () с голубым () голубое с розовым бантом () кисточки и шапочки. Мама () очень любила () девочек».*

Средний уровень:

Рита В.: «*У одной мамы было две девочки….Одна была маленькая, другая побольше. () Маленькая была беленькая, а побольше была черненькая. Мама очень любила своих девочек. И не помню. Беленькую звали белочка, а черненькую Тамарочка».*

Высокий уровень:

Маша С..: «*У одной мамы было две девочки…Одна девочка была маленькая, а другая побольше. Маленькая девочка была беленькая, а побольше*

черненькая. Беленькую звали белочка, а черненькую Тамарочка. У белочки было розовое платье с голубым бантиком, а у Тамарочки было наоборот голубое платье и розовый бантик. И у них были очень одинаковые шапочки голубые с красными кисточками. Мама очень их любила».

Пересказы детей группы В:

Средний уровень:

Максим Н.: «*У одной мамы была маленькая и большая. Маленькая была беленькой, а побольше черненькая. Беленькую зовут Белочка, а черненькую Тамарочка. У них были платья, у белочки было розовое с голубеньким бантиком… () наоборот. У них были шапочки () кисточками».*

Высокий уровень:

Аня Д.: «*У мамы было две девочки. Одна девочка была маленькая, а другая чуть побольше. Маленькая девочка была беленькая, а побольше черненькая. Беленькую звали Белочка, а черную Тамарочка. У них были нарядные платьица. У белочки было платьице розовое с голубым бантиком, а у Тамарочки было наоборот голубое платьице с голубым бантиком. У них были одинаковые синие шапочки с красными кисточками. Мама очень любила своих девочек».*

Таким образом, разработанная методика изучения особенностей пересказа описательных произведений на основе методики О.С. Ушковой, дополненная критериями М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной способствовала достижению цели констатирующего эксперимента: выявить особенности пересказа описательного текста детьми 5 – 6 лет.

3. Особенности работы педагогов старших групп по обучению детей пересказу текстов-описания.

Экспериментальная работа проводилась в детских садах «Василёк» и «Буратино», работающим по программе «Детство». Данная программа предусматривает обучение детей старшего дошкольного возраста пересказу сказок, пересказ знакомых литературных произведений, а также составлению описательных рассказов, а именно: учить детей составлять короткие (5-6 предложений) описательные рассказы о предметах и объектах, описательные рассказы по картинам.

Для изучения состояния работы педагогов старшей группы по обучению детей пересказу, были проанализированы календарный и перспективный планы с 01.09.21 по 01.03.22 включительно и проведено анкетирование воспитателей, работающих с детьми 5 – 6 лет.

Задачи в детском садике «Василёк», направленные на обучение детей пересказу ставятся, начиная со второй недели декабря 2021 года. Анализ перспективного плана показал, что педагоги с декабря по март провели 4 образовательные ситуации по пересказу. Проанализировав их, мы выявили, что данные задачи направлены на умение детей пересказывать текст последовательно и выразительно, осмысливать характер персонажей и правильно передавать идею произведения. Однако данные задачи прописаны не

достаточно полно, они носят обобщенный характер. В плане не прослеживается поэтапность поставленных задач. Они прописаны в хаотичном порядке.

Анализируя календарный план воспитателя старшей группы, мы видим различия между перспективным планом и календарным. В календарном плане с декабря по март была проведена только 1 образовательная ситуация по пересказу детей.

Изучая планы педагогов, мы не обнаружили задач, направленных на обучение детей пересказу описательных произведений. Но присутствуют задачи, направленные на составление коротких описательных рассказов. Поэтому можно говорить о том, что дети старшей группы имеют представление о структуре описания.

При планировании своей работы педагоги не указывают методы и приёмы, которые они используют в ходе развивающих образовательных ситуаций.

В детском садике «Буратино» анализ календарных планов показал, что педагоги старших групп ставят задачи по обучению пересказу и составление описательных рассказов. С сентября по март в старшей группе было проведено 6 образовательных ситуаций по пересказу и 2 по составлению описательных рассказов. Данные задачи были последовательны и усложнены. Объем пересказов по словам воспитателей увеличивался. Так же, как и в детском садике «Василёк» педагоги не прописывают методы и приемы работы над пересказом и описательным рассказом.

Для изучения состояния работы педагогов детского сада по обучению детей пятого года жизни составлению описательных рассказов, нами было проведено анкетирование воспитателей по данному вопросу. Анкета педагогам представлена на рисунке 2.

При составлении анкеты мы выделили 3 группы задач:

1 – понимание воспитателями, что такое наглядная модель и умение ее составлять;

2 – знание о таком типе речи как описание;

3 – знание воспитателей о структуре пересказа и методах обучения пересказу.

Анализирую полученные результаты по разработанной нами анкете, выявлено, что воспитатели обеих групп трактуют определение «модель» - как условное изображение, какой-либо идеи. Данное определения является не верным, ведь модель – это система объектов и знаков, которая воспроизводит некоторые свойства системы – оригинала.

Задания, направленные на выбор модели соответствующей тексту все педагоги ответили верно. Так же воспитатели нарисовали модели, которые они бы использовали при обучении детей пересказу сказки «Колобок», данные модели являются условно-символическими. При выборе таких моделей мы можем говорить о том, что воспитатели вели работу с детьми по обучению моделированию.

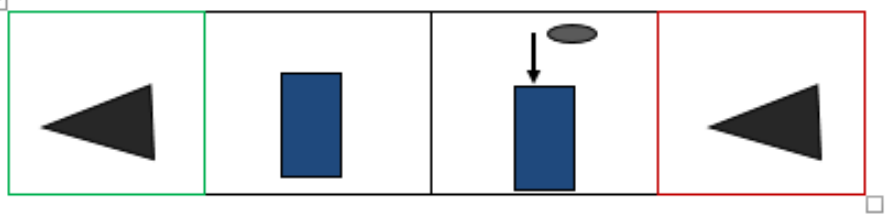
Анкета педагогам на этапе констатирующего эксперимента

Уважаемые педагоги, просим ответить вас на вопросы теста, которые помогут нам сделать достоверные выводы по проблеме использования наглядной модели при обучении детей 5-6 лет пересказывать тексты-описания. Ответы анкетирования будут конфиденциальны.

1) Выберете правильное определение:
Наглядная модель это?
А) разновидность художественной графики, основанная на технических средствах и возможностях рисования
Б) система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы - оригинала
В) условное изображение, какой-либо идеи

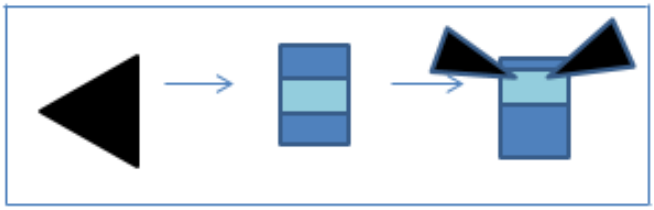
2) Выберете наглядную модель, которая соответствует тексту ««Хотела галка пить» Л. Н. Толстой
«Хотела галка пить. На дворе стоял кувшин с водой, а в кувшине была вода только на дне. Галке нельзя было достать. Она стала кидать в кувшин камушки и столько наклала, что вода стала выше и можно было пить»

А)



Б)

В)



3)Подчеркните элементы описания в тексте:
«Лисичка - житель леса, любила лисичка общаться со всеми и играть. Говорит она как-то раз ежу: давай бегать наперегонки? А он ей отвечает: зачем тебе это нужно сестрица? У тебя же посмотри, какая рыжая, пушистая шкурка и хитрые глазки. Хвост длинный и большой. Пошли лучше, полакомимся рыбкой, говорит еж. Ёж и лисица отправились к реке, ловить рыбку. Лисичка очень любит полакомиться рыбкой. Не зря её называют плутовкой и подлизой. Вот какие красивые лисы обитают у нас в лесах.

4) Нарисуйте одну из наглядных моделей, которую вы бы использовали при обучении детей пересказу сказки «Колобок», или любой другой сказки:

5) Соотнесите типы речи с текстом:
1- описание
2- повествование
3-рассуждение
А) Я стал гладить Яшкину лапу и думаю: совсем как у ребеночка. И пощекотал ему ладошку. А ребеночек-то как дернет лапку — и меня по щеке. Я и мигнуть не успел, а он надавал мне оплеух и прыг под стол. Сел и скалится.
Б) Липовые яблоки были крупные и прозрачно-желтые. Если посмотреть сквозь яблоко на солнце, то оно просвечивалось как стакан свежего липового меда. В середине чернели зернышки. Потрясешь, бывало, спелым яблоком около уха, слышно, как гремят семечки.
В) На верблюдах, конечно, можно пройти по пустыне без остановки гораздо дальше, чем на конях, но переход нам предстоит недалёкий, время дорого, да и опыта с верблюдами у вас нет, так что возьмём в городке лошадей.

6) Дополните структуру занятия по пересказу:
1. Вводная часть. Ее цель в создании интереса к занятию, подготовке детей к восприятию текста, которая может достигаться путем краткой вступительной беседы, показа картинки, напоминания о наблюдениях, загадки.
2. Первичное чтение произведения. Детям предлагается послушать произведение, сообщаются его название, автор. Новый для детей текст рассказывается (читается) без предупреждения о последующем пересказе, поскольку установка на пересказ ограничивает внимание ребенка, сосредоточивает его на запоминании и тем самым мешает целостному восприятию художественного произведения.
3. Беседа по содержанию прочитанного, направленная на анализ и запоминание текста.
4. ……
5. Пересказы детей.
6. ……

7) Из ниже перечисленных методов, подчеркните те, которые <u>не</u> используются при обучении детей пересказу:
речевой образец
повторное проговаривание
объяснение
указания
оценка детской речи
вопросы
показ иллюстративного материала
показ положения органов артикуляции

Рис. 2. Анкета педагогам детского дошкольного учреждения

Второй группой задач являются задачи по знанию воспитателей о таком типе речи как описание. Задание на определение описательных элементов три воспитателя из четырех отметили без ошибки. Один из педагогов ответил слово «лисичка» как описательный элемент, что является не верным. С заданием на соотнесение типов речи с текстом справились все воспитатели без единой ошибки.

Третьей группой задач, были задачи, направленные на выявление знаний воспитателя о структуре пересказа и знание о методах обучения пересказу. Задание на дополнение структуры пересказа выполнено, верно. Все педагоги старших групп написали четвертым этапом – чтение произведение с установкой на запоминание, а шестым этапом – анализ занятия. Данные пропуски структуры, заполненные педагогами, соответствуют структуре пересказа, описанного Алексеевой М.М. и Яшиной В.И.

Таким образом, можно говорить о том, что, анализируя перспективный и календарный план воспитателей детского садика «Василёк», мы выявили несоответствии поставленных задач. В перспективном плане отмечено 4 образовательные ситуации по обучению детей пересказу, а в календарном выделена была только 1 из них. Нет систематичности. При проведении анкетирования, педагоги забрали анкеты домой на сутки, так как в их режиме дня не было времени на заполнение анкеты в настоящее время. Проанализировав все ответы педагогов, было выявлено, что: точного определения наглядная модель они не знают, но умеют применять ее на практике. Умеют различать типы речи, находить их элементы в тексте. Знают структуру обучения пересказу и правильно выделяют методы, которые используются в старшей группе для пересказа литературного произведения.

По представленному в монографии материалу можно сделать следующие выводы.

Во-первых, нет единой диагностической методики, которая могла бы исследовать особенности пересказа текстов - описаний детей старшего дошкольного возраста. Поэтому для выявления особенностей пересказов детей нами на основе диагностических материалов О.С.Ушаковой, М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной была разработана методика обследования детской речи.

В процессе констатирующего эксперимента нами было выявлено три уровня сформированности умения пересказывать художественные тексты детьми 5 – 6 лет и особенности, характерные для каждого уровня при работе с описательными текстами. Полученные результаты подтверждают информацию, описанную Алексеевой и Яшиной в литературных источниках. Дети самостоятельно затрудняются пересказывать художественный текст, пересказы детей наблюдаются с существенными пропусками.

Данная методика позволила нам выявить, что большая часть детей обеих групп находится на среднем уровне умений пересказывать тексты типа описания.

Анализируя средний показатель выделенных критериев для оценивания детских пересказов, было выявлено, что наименьшее количество балов получили такие показатели как: «Лексика», «Плавность пересказа», «Самостоятельность пересказа».

Особенности дошкольников с высоким уровнем развития умения пересказывать повествовательный текст. Являются: соответствие составленных пересказов теме; их объем состоит из 8 – 9 простых предложений; соблюдается композиция текста; слова в предложениях образованы в правильной форме и соответствуют источнику; наблюдаются недочеты в построении предложений (неоправданные повторы и несоответствие источнику); в образовании слов дети не допускают ошибок; пересказы плавные, составлены без помощи взрослого, самостоятельно; сохраняются средства выразительности текста; лексические особенности текста сохраняются, нет неоправданных повторов, замены слов.

К особенностям детей со средним уровнем развития умения пересказывать описательный текст отнесено: соответствие пересказа теме; объем пересказа составляет 6-7 простых предложений; композиционная структура текста нарушается, одна из композиционных частей ребенком упускается; выявлены нарушения употребления формы слов и несоответствие источнику; анализируя синтаксические особенности детей, предложения чаще всего составлены с ошибками. В них наблюдается разрушенная конструкция, тексты не соответствуют источнику; в большинстве случаем пересказы составлены с помощью взрослого; не все дети сохраняли оба средства выразительности текста; дети пересказывали с заменой слов, с неоправданными повторами.

Особенности низкого уровня. «Пересказ» детей сводился к ответам на вопросы педагога. Поэтому, мы не можем анализировать его объем, композицию, морфологию, синтаксис, средства выразительности. Так как отсутствуют связные предложения.

Во-вторых, на основе анализа состояния работы педагогов детского дошкольного учреждения по проблеме обучения детей старшего дошкольного возраста пересказу текстов – описания, нам приходится констатировать, что педагоги ставят задачи по обучению детей пересказывать, но задачи по обучению детей пересказу текста - описания, и просто работы по описанию отсутствуют. Методы, которые педагоги используют на образовательной деятельности в календарном и перспективном плане отсутствуют. Анализируя полученные результаты анкет, можно констатировать, что педагоги старших групп затрудняются в точном определении наглядная модель, но составлять ее могут. Знают типы речи и умеют их соотносить с соответствующим текстом.

Точно описали структуру по обучению пересказу, и выделил те методы, которые необходимо использовать при обучении пересказу в старшей группе. Следовательно, для повышения уровня умений детей пересказывать тексты-описания необходимо провести целенаправленную и систематическую работу с использованием такого средства как наглядная модель.

Список литературы

1. Болотина, Л.Р. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., испр. и доп. / Л.Р. Болотина, С.П. Баранов, Т.С. Комарова. – М.: «Академический Проект; Культура», 2005. – 240 с.

2. Бородич, М.А. Методика развития речи детей: Учебн. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкол. Педагогика и психология». 2-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.

3. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. –Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

4. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

5. Яшина, В.И. Теория и методика развития речи детей. / В.И. Яшина, М.М. Алексеева– М.: Академия, 2013. – 448 с.

3. АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

3.1. Практико-ориентированное обучение как инструмент развития юридического образования[11]

Повышение уровня качественного юридического образования происходит путем внедрения компетентностного подхода к подготовке специалистов, что обусловило пересмотр и обновление образовательно-профессиональных и образовательно-научных программ подготовки юристов, совершенствование учебных планов. Внедрение компетентностного подхода к подготовке специалистов акцентировало внимание вузов на внедрении современных методик преподавания юридических дисциплин, согласно которым практико-ориентированное обучение способно обеспечить достижение желаемого уровня подготовки высококвалифицированных специалистов в области права. Следовательно, популяризация и распространение практико-ориентированного обучения является актуальной задачей не только для вузов, но и для каждого участника образовательного процесса.

Целью исследования является определение свойств практико-ориентированного обучения как инструмента развития юридического образования.

Конкретное содержание компетентностей и результатов обучения будущего юриста имеет определенные особенности, обусловленные содержанием его подготовки по конкретной программе. Компетентностный подход в целом базируется на понятии «ключевые компетентности», под которыми понимаются наиболее общие (универсальные) полученные в процессе обучения, навыки, способности и умения, которые позволяют человеку правильно оценивать жизненную ситуацию, достигать высоких результатов в профессиональной деятельности в условиях конкретного общества [1]. А значит, стандарты подготовки в области знаний «Право» направлены на формирование у студентов практических навыков с целью скорейшего их приспособления к работе по профессии после завершения обучения.

Для максимально быстрого приспособления выпускника-юриста к профессиональной деятельности необходимо осуществлять его подготовку таким образом, чтобы в процессе обучения студенты приобретали ряда общих профессиональных навыков и закрепляли их. Достичь такого результата возможно, по нашему убеждению, с применением практико-ориентированного обучения будущих юристов, что требует пересмотра методик и методов обучения и обновления педагогических приемов во время подготовки задач практического направления.

С.Л. Троянская отмечает, что решающую роль при реализации компетентностного подхода играет переход от традиционных форм передачи знаний к инновационным образовательным технологиям. При этом во время учебного процесса у студента должен накапливаться и осмысливаться опыт

[11] Автор раздела: Максимова И.Р.

решения не учебных, а профессиональных задач [1]. То есть необходимо отходить от учебных задач, направленных на оценивание теоретических знаний студентов, вместо этого следует внедрять в образовательный процесс задачи профессионального направления, в которых для их решения предусматривается наличие соответствующего уровня теоретической подготовки.

И.Г. Минервин отмечает, что использование интерактивных форм обучения улучшает взаимоотношения в студенческой группе, развивает активность, партнерство и сотрудничество, а авторитет преподавателя как руководителя, коммуникатора и активного участника коллективного познавательного процесса растет [2]. Соглашаясь с этим мнением, отметим, что интерактивные формы обучения при подготовке юристов дают возможность моделировать определенные правовые ситуации, которые могут разыгрываться в деловых и ролевых играх.

Л.А. Чеговадзе и А.А. Демин акцентируют внимание на том, что модернизация юридического образования на основе компетентностного подхода, усиление практической составной части в подготовке юристов не должны вести к отказу от фундаментальности высшего юридического образования, которое относится к лучшим традициям отечественной юридической школы. Фундаментальное высшее юридическое образование должно дать специалисту базовые, системно-образовательные, методологически значимые знания, которые берут истоки из понимания и охватывают первичные сущности правовых явлений. Это касается и других компетенций, ориентированных на результаты обучения и овладения определенным практическим опытом [3]. Приведенное свидетельствует, что практико-ориентированное обучение студентов-юристов не может быть сведено только к формированию у них конкретных практических навыков, как-то: подготовка искового заявления, составление проекта договора, оформление протокола собрания и тому подобное. Не отрицая важности таких навыков, заметим, что будущий юрист должен понимать содержание юридического дела на основе анализа конкретного вида правоотношений или же юридического спора и тому подобное. То есть, приступая к подготовке документов юридического содержания, необходимо проработать значительное количество нормативного материала, для правильной юридической оценки которого необходимо иметь основательные знания о праве и общественных отношениях, которые им урегулированы.

Е.В. Воскресенская справедливо подчеркивает, что высшее юридическое образование должно оставаться, прежде всего, университетским образованием, что предполагает и предоставление глубоких общенаучных, гуманитарных знаний. Университетское образование имеет целью воспитание в целом высокообразованного лица, которое должно получить действительно универсальные и глубокие знания. Поэтому в университетском образовании предпочтение необходимо отдавать глубоким теоретическим знаниям, а не сугубо практическим навыкам; знанию системы права, а не второстепенных деталей [4]. Соглашаясь с этим утверждением, добавим, что университетское образование – это, прежде всего, формирование у личности определенного

образа мышления, способности критически оценивать ситуации, синтезировать знания и применять междисциплинарные подходы к решению практических задач в жизнедеятельности человека. Как показывает практика, в жизни почти не встречают юридические споры, решение которых требует знаний лишь какой-то одной отрасли права. Обычно, жизненные ситуации, которые решаются юристами, требуют от них знаний в различных сферах права. Например, для подготовки искового заявления о взыскании с работодателя задолженности по заработной плате необходимо знать не только трудовое право, но и гражданский процесс. Вопрос о взыскании алиментов на содержание одного из супругов может решаться не только в рамках семейного права, но и в плоскости права социального обеспечения.

Итак, по нашему мнению, практико-ориентированный подход к подготовке будущего юриста требует внимательного переосмысления методик преподавания и взвешенных решений относительно соотношения лекционных, практических, индивидуальных занятий, которые утверждаются в учебных планах. Ведь несоответствие соотношения лекций и практических занятий в сторону того или иного вида занятий приведет к неспособности будущего юриста применять теоретические знания на практике или к неумению обосновать правовую позицию или определить предмет спора, что, по сути, сделает невозможной правильную оценку жизненной ситуации и ее решение на высоком профессиональном уровне.

Решить эту проблему в отечественном высшем юридическом образовании предлагается путем поиска сбалансированного решения относительно соотношения теоретического и практического наполнения учебных планов для юристов, а также заполнения учебного процесса дисциплинами, максимально связанными с юриспруденцией, что поможет значительно повысить эффективность подготовки специалистов в отрасли права, которые не только будут востребованы работодателям, но и по своему уровню подготовки будут способны выполнять любые задачи в сфере юриспруденции [5].

Стоит также обратить внимание на то, что общая сущность практико-ориентированного подхода заключается в разумном сочетании фундаментальных и профессиональных знаний, сочетающихся с помощью методов и форм профессионально-практических технологий. Именно эти технологии направлены на усвоение знаний, приобретение умений и навыков их умелого применения, то есть опыта практической работы [6].

Внедрение практико-ориентированного обучения и обновление педагогических приемов и методик преподавания юридических дисциплин, по нашему мнению, может осуществляться путем внедрения кейсового обучения, которое сегодня стремительно распространяется в отечественной образовательной среде. Расширение методологии изложения юридических дисциплин на основе кейсового обучения, на наш взгляд, должно способствовать актуализации теоретического знания в решении реальных юридических дел. Целевое направление такого обучения смещает акцент его результатов. Традиционное обучение имеет конечным результатом знания, а

кейсовое обучения в результате сформирует у будущего юриста компетентности и навыки самостоятельной работы с юридическим делом.

Ученые доказывают, что использование кейсовых технологий в значительной мере влияет на развитие критического мышления, предоставляет возможности определить собственную позицию, формирует навыки отстаивания своего мнения, углубляет знания по обсуждаемой проблеме. Активные методы также обучают студентов формировать аргументы, высказывать мнение по дискуссионному вопросу в отчетливой и сжатой форме, убеждать другого и тому подобное [7]. Такие свойства кейсового метода обучения позволяют студентам юридической специальности не только самостоятельно найти способы решения практической проблемы, но и освоить навыки ведения дискуссии, дебатов, учат их слушать, воспринимать и анализировать альтернативные или противоположные правовые позиции.

Одновременно кейс-метод позволяет заинтересовать студентов процессом обучения, формирует устойчивый интерес к конкретной учебной дисциплине, способствует активному усвоению знаний и навыков. Такой метод дает возможность использовать теоретические знания и ускорить усвоение практического опыта [8]. Достигаются такие результаты благодаря тому, что кейс-метод нацелен не на получение конкретных теоретических знаний об объектах, а на формирование профессиональных компетенций, профессиональных навыков, развивает умение работать с нормативно-правовыми актами, материалами юридических дел, документами и тому подобное. Выполнение кейсовых заданий в письменной форме позволяет студентам-юристам усовершенствовать навыки юридической техники подготовки документов и юридического письма.

Кейс-метод отличается от других методов обучения тем, что кейсовые задания содержат описания реальных практических ситуаций, требующих решения. В таком методе довольно часто студентами предлагаются альтернативные способы решения практической проблемы, и для специалистов юридического профиля такой подход является максимально приближенным к юридической практике, когда в процессе возникновения спора между сторонами каждая из них имеет свой вариант решения проблемы, но выбрать нужно тот, что соответствует законодательству.

Кейс-метод достаточно сложный, но использование его в учебной деятельности студентов имеет целый ряд преимуществ. Во-первых, он создает для студентов возможность не только получить интересную и полезную информацию, но и глубоко ее осмыслить и найти различные варианты правильного решения. Во-вторых, этот метод интенсифицирует творческие способности и креативность студентов, обучает командной работе. В-третьих, позволяет преподавателю проявлять свой творческий потенциал, саморазвиваться в соответствии с вызовами современности [9].

Отметим, что подготовку кейсов для студентов существенно облегчает работа с информационными базами судебных решений. В частности, обнародованные судебные решения дают преподавателю материал для проработки и подготовки кейсовых заданий. Такие задачи могут быть как

минимум двух видов: первый - кейс, задачей которого может быть решение дела по существу; второй - кейс, который разыгрывается в аудитории как ролевая игра, в которой две команды студентов представляют участников судебного процесса, и отдельная команда выступает в роли судей. Такие подходы к подготовке кейсовых заданий, прежде всего, активизируют деятельность самих студентов, позволяют им сконцентрироваться на решении юридического дела и формируют навыки работы в команде.

Если кейс подается через ролевую игру, это также позволяет студентам освоить особенности судебного процесса, усовершенствовать навыки участия в судебных прениях. Отметим, что, когда в аудитории кейс разыгрывается как судебное разбирательство дела параллельно с усвоением учебного материала по предмету дисциплины, например, рассмотрение трудового спора о выплате заработной платы работнику, происходит синергетическое сочетание с учебным материалом процессуальных дисциплин. Так, в учебной дисциплине «Трудовое право» виды кейсовых задач позволяют охватить процессуальные аспекты гражданского, хозяйственного и административного судопроизводства.

Стоит отметить, что подготовка кейсовых заданий для студентов-юристов отличается от подготовки кейсов по дисциплинам другой специальности. В частности, кейсы по юридическим делам имеют следующие особенности:

1. Решение дела по существу на основе законодательства требует от студента не поиска управленческого решения или придумывания способов решения, замирения юридического дела, а достижения главной цели юридического дела - верховенства права.

2. Расширяются возможности междисциплинарных связей в процессе подготовки студента-юриста, за счет построения задания таким образом, чтобы его решение включало материал тех учебных дисциплин, которые уже изучены студентами (теория государства и права, судебные и правоохранительные органы, процессуальные дисциплины и др.).

3. Решения кейса из юридического дела, будь то письменная работа, ролевая игра, требует решения спора и подготовки своей позиции с правовым обоснованием. В процессе такой деятельности студенты самостоятельно анализируют действующее законодательство, судебную практику, в малых группах учатся друг у друга и приобретают навыки работы в группах. Студенты овладевают юридическим письмом, например: тексты законотворческой деятельности (нормативно-правовой акт); тексты правоприменительной деятельности; тексты юридической науки, тексты правотворческой лингвистики [10].

Также кейсовые задания позволяют студентам-юристам овладеть техникой подготовки юридических документов и усвоить, в частности, этапы подготовки документов: 1) определение адресата; 2) определение общей структуры документа, систематизация материалов и аргументов по соответствующим разделам; 3) написание текста документа; 4) прогнозирование и анализ возможных выводов; 5) редактирование материалов.

Будущие юристы, выполняя кейсовые задания, усваивают правила формирования составных частей процессуального документа: вводной,

мотивационной и резолютивной частей. Решая кейсовые задания посредством ролевой игры, в которой моделируется судебный процесс, студенты не только приобретают практические навыки ведения судебных прений, но и начинают осваивать стратегии и тактики судебной защиты. Овладевают «таймингом» как элементом техники защитника стороны по делу.

4. Кейсовые задания повышает мотивацию студента к решению дела по существу, что побуждает его самостоятельно анализировать теоретический материал и законодательство. Стремление студента к обоснованию собственного способа решения юридического дела позволяет использовать методы эвристического обучения, которое представляет собой оригинальную научно-педагогическую концепцию, которая предлагает учащимся самостоятельно «открывать знания», сравнивая их с культурно-историческими аналогами, выстраивая при этом индивидуальную траекторию собственного образования [11]. В таком аспекте кейс-метод эмоционально побуждает к поиску. И когда студент самостоятельно находит правильный способ решения дела, он получает эмоциональное удовлетворение. В то же время такое эмоциональное возбуждение формирует в его памяти мощные рефлекторные реакции. То есть студент начинает формировать и/или совершенствовать стереотипные процедуры в работе с нормативными материалами, документами, нормативной базой и тому подобное. По сути, происходит формирование профессиональных навыков и компетенций.

Отметим, что чем больше кейсовых заданий предлагается студентам, тем быстрее и более квалифицированно они готовят свои ответы. Приведенные выше особенности кейсов по юридическим делам не составляют исчерпывающего описания их свойств, однако они, по нашему мнению, позволяют в значительной мере актуализировать практико-ориентированный подход к обучению студентов юридического профиля.

Практико-ориентированный подход к подготовке будущего юриста требует внимательного переосмысления методик преподавания и взвешенных решений относительно соотношения лекционных, практических, индивидуальных занятий, которые утверждаются в учебных планах. Ведь несоответствие соотношения таких занятий в сторону того или иного вида приведет к неспособности образования соискателя применять теоретические знания на практике или неумение обосновать правовую позицию или определить предмет спора, что, по сути, делает невозможным правильную оценку жизненной ситуации и ее решение на высоком профессиональном уровне.

Внедрение в процесс обучения кейсовых заданий позволяет в значительной мере актуализировать практико-ориентированный подход к обучению студентов юридического профиля и обеспечит повышение уровня качества образования студентов-юристов. Решение кейсовых заданий активизирует деятельность самих студентов, позволит им сконцентрироваться на решении юридического дела и формирует навыки работы в команде.

Список литературы

1. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 176 с.

2. Минервин И.Г., Абрамова С.В., Бояров Е.Н., Ломов А.С. Практико-ориентированная модель подготовки современного специалиста: монография. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2014. 152 с.

3. Чеговадзе Л.А., Демин А.А. Высшее юридическое образование в России: проблемы и перспективы// Государственная служба. 2019. № 5. С. 108-111.

4. Воскресенская Е.В. Проблема качества юридического образования в современной России// Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26361

5. Синюков В.Н., Синюкова Т.В. О развитии университетского и прикладного юридического образования в России// Государство и право. 2010. № 3. С. 33–42.

6. Ситникова К.О., Булдакова Н.В. Сущностные характеристики практико-ориентированной подготовки будущих юристов// Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30244.

7. Сергеева Э.В. Использование кейс-метода в изучении юридических программ // Евразийский союз ученых. 2014. № 5-5 (5). С. 164-165.

8. Саидова М., Саидова Б. Кейс-метод в современном учебном процессе// Общество и инновации. 2021. Т. 2, № 3/S. С. 320-324.

9. Козлова В.Н. Использование кейс-метода как средства формирования профессиональных компетенций студентов-юристов// Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2014. № 12. Ч. 2. С. 108-112.

10. Антонов Б.А. Об использовании кейс-технологий в практике профессионального обучения юристов// Образование и право. 2018. № 5. С. 283-287.

11. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. - М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

3.2. Готовность будущих врачей к профессиональной деятельности (результаты самооценки)[12]

По результатам свободного интервьюирования 108 пациентов от 28 до 74 лет, 68 женщин и 60 мужчин, взятых методом сплошной выборки на приеме, были выявлены качества, которых ожидают пациенты от врача, помимо его высокого профессионализма. Для выявления этих качеств у будущих врачей, была разработана целенаправленная авторская анкета. Проведено анкетирование 58 студентов медицинского университета, взятых методом сплошной выборки в 2022 году. На основе анализа полученных результатов представлены рекомендации по учебному процессу.

Суть профессии врача - гуманизм. Личностные и профессиональные требования к представителям этой профессии формировались в течение многих веков. Поэтому представителями многих поколений врачей были разработаны философия и психология врача, система ценностей и кодексы поведения врача с пациентами и их родственниками. Представитель этой профессии должен чувствовать, как врач, вести себя, как врач и мыслить, как врач. Для этого он должен впитать специфическую философию и психологию, сформированную врачами в течении столетий существования этой профессии.

В современных социально- экономических условиях уровень подготовки врача должен соответствовать новым технологиям в медицине, а личностные качества - сложившимся за много веков требованиям к представителям гуманной профессии.

Поведение врача может быть регламентировано внешними регуляторами, например Федеральными Законами.

Однако, мыслить и чувствовать, как врач представитель этой профессии может, только интегрировав в многоуровневую систему собственной личности требования к особенностям восприятия, поведению, мышлению, системе ценностей, предъявляемых обществом к врачу. На сознательном и подсознательном уровне, в любой ситуации он чувствует, мыслит, ведет себя как врач, исходя из системы ценностей, психологии и философии врача.

Любой член общества сталкивается с врачами с момента своего появления на свет и на протяжении всей жизни, чем старше становится человек, тем чаще его встречи с врачами. Поэтому любого человека волнует вопрос о том, насколько требования к особенностям восприятия, мышления, поведению, мотивации интегрированы в личность будущих врачей. Насколько они отождествляют себя с представителями этой профессии.

Совершенно очевидно, что особенности поведения, мышления, система ценностей врача не сформируется спонтанно. Этому следует целенаправленно обучать, используя как исторические примеры и документы, так и современные технологии обучения. У студентов медицинских университетов в программу обучения введены история медицины, медицинская этика и деонтология,

[12] Автор раздела: Сухова Е.В.

правоведение, психология, педагогика. Обучение в медицинских ВУЗах проводят врачи, имеющие не только ученые степени, но и собственный опыт, наработанный в многолетней практике. Они передают будущим коллегам не только знания и умения, но и специфическую систему взглядов, ценности, психологию и философию врача, которую они, в свою очередь, получили от своих наставников. Студенту недостаточно надеть белый халат и принять клятву Гиппократа для того, чтобы интегрировать систему ценностей, кодекс поведения врача в собственную систему личностных ценностей. Наставникам следует приложить много стараний и умений. При этом у них имеется серьезная мотивация, ведь именно к сегодняшним студентам им самим придется обращаться за помощью. И как любой пациент, они станут рассчитывать не только на профессионализм врача, но и на внимание, моральные принципы, понимание и терпеливость.

Исходя из этого, актуальным представляется изучение вопроса о том, как студенты медицинского ВУЗа оценивают собственные личностные качества в аспекте требований к представителям этой профессии, сложившимся на протяжении многовековой истории человечества?

В доступной нам литературе мы не нашли ответа вопросы на этот вопрос. Этим объясняется цель проведенного исследования.

Целью проведенного исследования явилась самооценка студентами медицинского университета качеств, требуемых врачу, по мнению пациентов.

Были проведены опросы в форме свободного интервью 108 реальных пациентов от 28 до 74 лет, 68 женщин и 60 мужчин, взятых методом сплошной выборки на приеме, по качествам, которых ожидают пациенты от врача, помимо его высокого профессионализма. После анализа интервью автором была разработана анкета для студентов с перечнем 30 качеств, которыми, по мнению пациентов, должен обладать врач. Студенты должны были графическим знаком отметить наличие у себя определенного качества. Затем с помощью специального ключа графические знаки переводились в количественные показатели и далее обрабатывались общепринятыми методами статистики.

С помощью анкеты было проведено анкетирование 58 студентов медицинского университета «Реавиз» от 20 до 26 лет, взятых методом сплошной выборки, в 2022 году. Все студенты дали добровольное согласие на участие в анкетировании.

Полученные результаты.

В таблице 1 представлено наличие у студентов, ожидаемых пациентами от врача качеств, выявленных по результатам самооценки.

Уважение личностных ценностей пациента составило по данным самооценки будущих врачей 9, 85 баллов из 10 возможных. Чуть ниже составили уважение к жизни и здоровью пациента – по 9, 75 баллов. Осознавание необходимости соблюдения врачебной тайны, как и осознавание необходимости непричинения вреда в равной степени составило 9, 65 баллов.

Таблица 1

Самооценка студентами ожидаемых от врача качествам

Вопросы анкеты	M	m
Эмпатия	7,15	0,19
Нейтральность общения	7,19	0,23
Использование невербальной коммуникации	6,57	0,22
Гуманность	8,61	0,26
Сострадание	7,18	0,23
Дружелюбие	7,49	0,22
Коммуникабельность	8,60	0,26
Открытость	7,05	0,23
Внимательность	8,0	0,22
Эмоциональное отождествление себя врачом	7,38	0,22
Способность к общению с пациентами	8,60	0,23
Способность управлять собственными эмоциями	8,30	0,22
Соблюдение регламентации	8,25	0,22
Конструктивность общения	8,0	0,22
Способность управлять эмоциями других	6,12	0,20
Культура речи	8,25	0,21
Беспристрастность оценочных суждений	7,55	0,22
Соблюдение врачебного этикета	8,62	0,26
Соблюдение врачебной тайны	8,72	0,26
Соблюдение врачебной деонтологии	8,56	0,25
Осознавание необходимости непричинения вреда	9,65	0,27
Уважение жизни пациента	9,75	0,27
Уважение здоровья пациента	9,75	0,27
Уважение личностных ценностей пациента	9,85	0,27

Осознавание необходимости соблюдения врачебной тайны	9,65	0,27
Осознавание необходимости соблюдения врачебной деонтологии	8,71	0,25
Умение мыслить как врач	7,42	0,22
Осознавание собственного профессионального ограничения	8,71	
Осознавание необходимости профессионального роста	8,95	0,26
Осознавание необходимости профессионального развития	8,65	0,26

Ниже всего студенты оценили у себя умение мыслить, как врач. Но показатель составил, тем не менее, 7, 4 балла из 10 возможных.

Обсуждение полученных результатов.

Результаты анкетирования показали, что у будущих врачей наиболее высоки показатели по осознаванию соблюдения определенных требований и регламентаций в самостоятельной работе. Они понимают, как важно уважать личность, независимо от социального статуса. Это показывает готовность к оказанию врачебной помощи, в том числе, лицам с низкой социальной ответственностью и низким социальным статусом. Они готовы спасать всех членов общества.

Будущие врачи одинаково уважают жизнь и здоровье пациента. Показатель высокий. Он свидетельствует о том, что врач в своей работе ориентируется не на страх наказания, а на ментальном уровне имеет уважение к жизни и здоровью пациентов. Действия врача регламентированы приказами. Но врач действует, исходя из моральных принципов. Будущие врачи высоко уважают жизнь и здоровье пациентов. Показатель практически соответствует максимальному. Почти так же высоко будущие врачи осознают необходимость непричинения вреда жизни и здоровью своим пациентам. Показатель (9, 65) свидетельствует о том, что будущие врачи осознают риски для здоровья некоторых диагностических манипуляций, они готовы тщательно проводить анализ риска и пользы для здоровья диагностических и лечебных манипуляций, анализировать побочное действие лекарств, т.е. вполне осмысленно подходят к будущей профессиональной деятельности.

Аналогичный показатель студенты показали по фактору «Соблюдение врачебной тайны» (9,65). Анкетирование проводилось среди студентов

четвертого и пятого курсов, студентам еще предстоит завершать учебу. Им следует нарабатывать профессиональные навыки, а ментально они готовы к самостоятельной работе. Хранить врачебную тайну означает не сообщать информацию о жизни, здоровье, диагнозе, лечении пациента. Соблюдение врачебной тайны – главнейшую заповедь профессии, студенты твердо усвоили, практически показали максимально возможный показатель.

Чуть пониже показали по факторам «Осознавание своего профессионального ограничения, необходимости профессионального роста и развития».

До начала самостоятельной деятельности студенты уверены в собственных знаниях, умениях и возможностях. Это свидетельствует о том, что некоторая самоуверенность студентов может привести к застою в развитии, к некоторым профессиональным ограничениям. Медицинские технологии диагностики и лечения бурно и непрерывно развиваются, врачи должны успевать за ними в развитии. Показатели свидетельствуют о том, что преподавателям следует больше акцентировать внимание будущих врачей на необходимости профессионального роста, развития и совершенствования, в соответствии с требованиями времени.

Показатель «Умение мыслить, как врач» составил 7, 42 из 10 возможных. Профессиональная деятельность врача не заканчивается с окончанием рабочего времени. Он может в любой момент встретиться с ситуациями, требующими оказания врачебной помощи, с ситуациями, требующими принятия решений, исходя из пользы для пациента. Провести мгновенный анализ ситуации, исходя из блага и пользы для пациента, выбрать оптимальный выход из сложившейся ситуации, принять решения, учитывая интересы пациента, быть готовым нести ответственность за принятое решение, уметь обосновать его и отстоять собственное мнение при необходимости, исходить не из собственных интересов, а из интересов сохранения жизни и здоровья пациента- все эти качества присутствуют у будущих врачей. Состояние больного динамично меняется. Врач должен уметь отслеживать малейшие изменения в состоянии и принимать решения, исходя из интересов сохранения жизни и здоровья пациента. Для этого он должен уметь анализировать информацию, уметь ставить диагноз, определять прогноз, моделировать исходы, исходя из возможных методов лечения, выбирать наиболее оптимальные методы диагностики и лечения. Умение мыслить, как врач основано на новейших достижениях медицины и умении логично мыслить, строить цепь рассуждений в каждом случае конкретного пациента. Результаты анкетирования показали, что умению мыслить, как врач в различных критических ситуациях студентов следует целенаправленно обучать. Преподаватели должны представлять больше примеров из собственной практики с подробным изложением хода мысли при выборе того или иного действия или манипуляции. Именно ход рассуждение врача с большим стажем работы может научить будущих коллег умению мыслить, как врач в различных ситуациях. Желательно приводить примеры нестандартных ситуаций, чтобы студенты представляли себе ход мышления и примерный алгоритм действий.

Показатель качества «Умение хранить врачебную тайну» составил 8, 72 балла из 10 возможных. Врачебная тайна – это этическое и моральное понятие. Врачи не должны передавать информацию о личной жизни, состоянии здоровья, диагнозе, результатах обследования пациента, даже о факте обращения за медицинской помощью, в том числе и после смерти пациента. В соответствии с Федеральным законом № 323 пациент имеет право на защиту сведений, а врач обязан сохранять врачебную тайну. Необходимость сохранения врачебной тайны представлена и в клятве Гиппократа. Клятву Гиппократа дают студенты при вручении диплома врача. Анкетирование было проведено среди студентов 4 и 5 курсов, которые пока клятву не давали. Осознавание необходимости сохранения врачебной тайны составило 9, 65 из 10 возможных баллов, выше, чем умение. Студенты осознают необходимость хранения врачебной тайны выше, чем умение, что означает, что они станут сохранять врачебную тайну вполне осознанно, не из страха наказания по статье ФЗ, а, по внутреннему убеждению, которое было сформировано преподавателями к четвертому курсу.

Так же высоко студенты оценили в качестве мотивации профессиональной деятельности соблюдение врачебного этикета. Этикет врача – это морально- нравственные требования к врачу, он включает в себя особенности внешнего вида, поведения, взаимодействия с пациентами и коллегами, соблюдение профессионального поведения в различных ситуациях. Профессия врача требует высоких моральных и нравственных принципов от представителей профессии. В поведении врач должен руководствоваться более велениями совести и нравственными критериями, чем страхом наказания за ошибочные действия. И студенты в анкетировании показали, что мотивацией в поведении в профессии станет соблюдение врачебного этикета.

Способность к общению с пациентами студенты оценили достаточно высоко 8,60 балла. Если учесть, что «Способность управлять эмоциями других» значительно ниже (6, 12 балла), т.е. на среднем уровне, а «Беспристрастность оценочных суждений» составила 7, 55 балла, т.е. чуть выше средней, то высокая способность к общению с пациентами вызывает сомнения. Пациенты зачастую погружены в свою болезнь, неопределенность прогноза и исхода вызывает массу негативных эмоций, непонимание патогенеза развития заболевания и принципов лечения приводят к различного рода страхам, диагностические манипуляции и их исход вызывают тревогу. Перечисленные деструктивные эмоции достаточно сильны. При взаимодействии с пациентом врач долен уметь управлять его негативными эмоциями, которые нарушают лечебный процесс, дисциплину лечения, соблюдение врачебных назначений. Неумение справляться с деструктивными эмоциями больных людей приводит к профессиональному выгоранию врача. Способность управлять эмоциями других людей вырабатывается путем специальных упражнений. Вероятно, для будущих врачей будут полезны тренинги по управлению эмоциями и поведением, а также тренинг самоконтроля поведения.

«Уважение личностных ценностей пациента» составило 9, 85 балла. «Беспристрастность оценочных суждений» составила 7, 55 балла, т.е. ниже.

Эти два показателя взаимосвязаны. Разница в два балла заставляет усомниться в искренности утверждения студентов об уважении личностных ценностей пациента.

«Использование невербальной коммуникации» составило 6,57 балла, т.е. будущие врачи не умеют использовать средства невербального общения для выявления психического состояния больного человека, его индивидуально-психологических и социально- психологических характеристик. Невербальные средства позволяют проникнуть во внутренний мир пациента, выявить его истинное отношение к врачу, лечению, прогнозу, соблюдению врачебных рекомендаций и некоторых изменений привычного образа жизни. Невербальные средства общения могут противоречить вербальным.

«Способность управлять эмоциями других» оставила 6, 12 балла. Эти два показателя коррелируют между собой. Будущие врачи не знают и не понимают невербальные средства коммуникации, которые помогают выявить истинные эмоции человека, расходящиеся с утверждениями, не используют их, поэтому не могут управлять эмоциями других. Считывание истинного отношения к лечению может существенно повысить дисциплину лечения. Будущим врачам полезны тренинги по невербальной коммуникации.

Студенты оценили наличие у себя коммуникабельности на 8,60 балла, т.е достаточно высоко. Коммуникабельность – это общительность, совместимость, легкость в общении. Она базируется на способности продуктивного взаимодействия, налаживанию связей с другими людьми. В свою очередь, продуктивное взаимодействие нуждается в постоянной обратной связи, отслеживанию различных сигналов партнера по общению, с опорой на невербальную коммуникацию. Использование невербальной коммуникации по данным самооценки составило 6,57 балла. Поэтому способность будущих врачей к продуктивному взаимодействию с пациентами в рамках лечебного и диагностического процесса вызывает сомнение. Студенты, по-видимому, оценивали коммуникабельность вне аспектов профессионального взаимодействия. Коммуникабельность не является врожденной, она нарабатывается. Вероятно, для студентов медицинского ВУЗа станет полезен тренинг делового общения в ходе обучения в ВУЗе.

Эмпатия – это, сочувствие, сопереживание, способность войти в эмоциональное состояние другого человека, для врача это осознание эмоционального состояния другого человека и демонстрация этого. Врач должен понимать слова и жесты пациента, и пациент должен видеть, что врач осознает его переживания. Врач должен осознавать мысли и чувства больного человека, побуждать его проявлять более открыто свои истинные эмоции. Обычно это страхи, тревоги, сомнения. Перечисленные деструктивные эмоции меняют поведение больного человека, влияют на дисциплину лечения, точность выполнения лечебных назначений, применению нетрадиционных способов лечения.

Показатель 6,57 баллов по самооценке использования невербальной коммуникации заставляет усомниться в том, что будущие врачи реально оценивают эмоциональное состояние другого человека.

Будущие врачи в работе настроены соблюдать нейтральность общения (7, 19 баллов), что означает одинаковое отношение ко всем пациентам, независимо от возраста и социального статуса, отсутствие предвзятости и опоры на предрассудки и стереотипы, лояльность.

Наличие у себя гуманности (человеколюбия, отзывчивость, нацеленность на благо других) студенты оценили на 8, 61 балл. Это достаточно высокий показатель. Таким образом, будущие врачи признают ценность человека как личности, его право на жизнь, свободу, здоровье, развитие. Показатель свидетельствует о том, что профессиональная деятельность опрошенных студентов станет направлена на благо пациентов, уважение его личности, жизни, достоинства.

Дружелюбие (дружеское расположение, доброжелательное отношение) составило 7, 49 баллов, что свидетельствует о настрое на доброжелательное отношение к больным людям.

Сострадание к больным людям составило 7,18 баллов, несколько ниже, чем дружелюбие. Возможно, это связано с тем, что студентов не научили управлять эмоциями пациентов и интерпретировать сигналы невербальной коммуникации, которые помогают составить более точное представление о переживаемых эмоциях и состояниях. Студенты не могут составить истинное представление о глубине страданий пациента и реальной интенсивности переживаний.

Открытость – готовность к общению, искренность, возможность конструктивного диалога, студенты оценили у себя 7,05 балла, чуть выше среднего. Между тем, если больной человек не уверен в том, что врач готов к общению с ним, проявляет искренность, то он не сможет открыть свои замаскированные страхи, опасения, тревоги. А будущие врачи владеют навыками невербальной коммуникации еще ниже, чем открытостью, и страхи пациентов пройдут мимо внимания врача. Эти страхи искажают восприятие реальной картины болезни, меняют отношение к лечению и прогнозу, к будущему, к своей реальной жизни. Поэтому больной человек должен видеть (с помощью невербальных сигналов) и слышать (правильно построенные фразы) готовность врача к диалогу с ним. Вербальным и невербальным навыкам открытого поведения будущих врачей следует обучать на специальных тренингах.

Внимательность – сосредоточенность сознания на конкретном объекте, студенты оценили у себя чуть выше, чем открытость (8,0 балла). Внимательность также вырабатывается, это навык поведения, он был наработан студентами в ходе учебы и подготовки к экзаменам. Показатель свидетельствует о том, что результаты анализов и диагностических процедур будут сосредоточенно изучаться в ходе профессиональной деятельности.

«Эмоциональное отождествление себя врачом» – это показатель эмоциональной идентификации себя врачом, что отражает профессиональное самоопределение, самоактуализацию в выбранной профессии, основанное на убеждении в правильном выборе профессии и достойном отношении общества к представителям данной профессии. Это суммирование эмоционально-

коммуникативных качеств, описанных выше- эмпатии, гуманности, сострадания, дружелюбия, нейтральности в общении, коммуникабельности.

Показатель у будущих врачей составил 7, 38 балла, чуть выше среднего. Если учесть, что студенты не овладели навыками эффективного взаимодействия с пациентами в полной мере, то этот показатель идентификации себя врачом соответствует всем представленным выше показателям и говорит о необходимости целенаправленной работы с будущими врачами, акцентированной на навыках взаимодействия с пациентами.

Будущих врачей готовят к профессиональной деятельности, сосредотачиваясь на манипуляциях и лечении. Но врач и пациент являются полноправными партнерами процесса лечения. Дефекты во взаимодействии могут привести к непониманию больным сути лечения и врачебных назначений, что неизбежно скажется на результатах лечения, низкой дисциплине лечения, игнорировании рекомендаций врача.

Результаты проведенного анкетирования свидетельствует о том, что будущих врачей следует целенаправленно обучать навыкам коммуникации с пациентами, для чего целесообразно использовать специальные тренинги, в частности, невербального общения.

При этом будущие врачи осознают ответственность перед жизнью и здоровьем пациентов, уважают их право на жизнь и здоровье, готовы следовать врачебной этике и деонтологии, выполнять регламентации.

Выводы.

1. Будущие врачи осознают ценность жизни, здоровья пациентов и уважают их систему личностных ценностей.
2. В профессиональном поведении они нацелены на сохранение врачебной тайны, соблюдении врачебной этики и деонтологии.
3. Их осознавание значения выполнения профессиональных требований и регламентаций выше, чем умение взаимодействовать с пациентами.
4. Будущие врачи нуждаются в тренингах по коммуникации для приобретения навыков эффективного взаимодействия с пациентами.

Список литературы

1. Габдрахманова, Л.Р. Этикет практикующего врача / Л.Р. Габдрахманова. — Текст : // Молодой ученый. — 2014. — № 12 (71). — С. 385-387. — URL: https://moluch.ru/archive/71/12198/
2. Скибицкий В.В., Запевина В.В., Звягинцева Ю.Г., Породенко Н.В., Звягинцев С.В. О роли врачебной этики и деонтологии в формировании личности врача-интерниста. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4 (часть 1) – С. 273-276.
3. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ "Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации"
4. https://cyberleninka.ru/article/n/yatrogeniya-kak-neizbezhnoe-yavlenie-v-meditsine-xxi-veka-chast-ii-kommunikativno-deontologicheskie-initsiatsii-v-yatrogenii
5. https://cyberleninka.ru/article/n/o-yuridicheskoy-otvetstvennosti-meditsinskih-rabotnikov-pri-sovershenii-imi-professionalnyh-pravonarusheniy

3.3. Возможности личностно-ориентированного подхода в формировании культуры здоровья[13]

В настоящее время, главная особенность современного высшего образования состоит не только в компетентности будущего учителя в различных науках, но и в уровне личностного, духовного, гражданского развития современной молодежи.

Цели и ценности педагогического образования, способствующего формированию культуры здоровья для будущего учителя, на наш взгляд, смогут в большей мере реализоваться в личностно-ориентированном образовании. Именно в таком образовании, когда студент является субъектом своего образовательного процесса, при котором он обладает способностью сделать сознательный выбор и готов к жизненному самоопределению, а также способен к творческой самореализации как в профессиональном плане, так и в плане сохранения собственного здоровья.

В рамках разработанной нами концепции мы полагаем, что личностно-ориентированный подход при формировании культуры здоровья в педагогическом образовании будет являться императивным в нашем исследовании.

Так как культура здоровья будущего учителя является частью педагогической культуры, в которой удачно сочетаются способы и методы педагогической деятельности, общения и поведения учителя, необходимые для формировании культуры здоровья в высшем учебном заведении, а личностно ориентированная педагогика делает акцент на постоянное самосовершенствование, то, по нашему мнению, именно через личностно-ориентированный подход в высшем образовании, возможно сформировать культуру здоровья будущего учителя.

Педагогический опыт и практика показывают, что в настоящее время актуальность применения личностно-ориентированного подхода в образовании с целью формирования культуры здоровья у будущего учителя определяется решением тех профессиональных задач, которые должен решить будущий учитель в процессе обучения в высшем учебном заведении и получения степени «бакалавр», определяемые в соответствии с ФГОС ВО.

Идеи личностно-ориентированного подхода обозначены в работах известных ведущих педагогов: Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневич, Г.К. Селевко, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, В.Д. Симоненко, И.С. Якиманской и др. Ученые отмечают, что в основе этого подхода в образовании во главу угла ставится личность учащегося, его самобытность и уникальность.

С одной стороны, – в личностно-ориентированном обучении акцент делается на личность, которая стремится максимально реализовать свои возможности (самоактуализироваться), «открыта для восприятия нового опыта, а также способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях» (Г.К. Селевко) [9, с. 135].

С другой стороны, как отмечает С.В. Кульневич, в личностно-

[13] Авторы раздела: Верхорубова О.В., Сысоев В.В., Шкитырь О.Н.

ориентированной педагогике важным является самостоятельная смысло-поисковая интеллектуальная деятельность учащегося [9, с. 98].

Для нас важно определить понятие «субъект». По нашему мнению, понятие «субъект» характеризует личность, которая в полной мере способна к самоуправлению, решению новых задач, рефлексии, творческому самоопределению и самопознанию.

В свою очередь, по мнению М.Я. Виленского, субъектность студента обусловлена его темпераментом и волей, осуществляется в произвольной и непроизвольной самореализации, которая выражается в различной степени активности в процессах: самоориентации – на уровне целей, самовыражения – на уровне отношений, самопознания – на уровне возможностей, самоорганизации – на уровне долженствования, самооценке – на уровне самоутверждения [3]. Ученый замечает, что «субъектность» находит свою окончательную сущностную оформленность в стадии высшего духовного и физического развития человека.

В этой связи, можно отметить, что в образовательном процессе должны быть созданы условия, в которых происходят процессы развития и саморазвития, воспитания и самовоспитания, обучения и самообразования [3].

Ценными для нашего исследования считаем работы В.А Сластенина, который справедливо утверждает, что организация образовательного процесса с доминирующими в них установками на рефлексию, креативность и саморазвитие, формирует самоорганизующуюся личность субъекта [10].

Кроме этого, ученый выделяет следующие показатели, характеризующего студента в личностно-ориентированном процессе: направленность на реализацию «самости» (самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, самореализации и др.); способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность; внутренняя независимость от внешних влияний, связанная с устойчивостью взглядов, убеждений, смыслов; творческий потенциал, уникальность, неповторимость как основа для плодотворных межсубъектных отношений, взаимодействия, сотрудничества, общения. Студент, по мнению ученого, в образовательном процессе становится активным субъектом, реализующим в избранной профессии свой способ жизнедеятельности, готовым доопределить задачи, принимающим на себя ответственность за их решение, раздвигающим рамки своей деятельности [10].

Становление субъектного потенциала будущего учителя происходит в процессе обретения смыслов и умений самопознания, профессионально-личностного саморазвития, рефлексии (М.Я. Виленский, С.Н. Горбушина, Н.Н. Малярчук, О.Ю. Масалова и др.).

Методологически важным в личностно-ориентированном подходе является то, что деятельность обучающегося должна быть личностно значимой.

Соглашаясь с мнением В.А. Фатеева, отметим, что в современном образовании обучение становится личностно значимым, если:

- его целью является развитие личности, ее самосознания, способности к самореализации, где знания – не самоцель, а средство ее развития;

- происходит интеграция учебных предметов в целостный комплекс,

позволяя создавать условия вариативности процесса обучения и стимулирования студентов к саморазвитию при свободе выбора и ориентации на перспективу;

- приобретает творческую направленность при совместном поиске и решении задач, активности и самоуправлении обучением и учением;

- субъектный опыт студента является центральной составляющей, создавая условия для развития и саморазвития индивидуальности через самостоятельный выбор и репрезентацию своих результатов;

- целостность обучения проявляется в интегративных процессах и ориентации на личностное и профессиональное самосовершенствование [11].

Анализ работ современных ученых, посвященных исследованию личностно-ориентированного подхода, показывает его актуальность и востребованность в педагогическом образовании. Это научные исследования таких современных ученых, как М.Е. Кузнецова (2000) «Личностно-ориентированное обучение в общеобразовательном процессе»; О.И. Ковалевой (2004) «Личностно-ориентированное обучение как фактор сохранности здоровья»; С.Н. Горбушиной (2005) «Мировоззренческие детерминанты формирования культуры здоровья будущего учителя»; Н.Н. Малярчук (2009) «Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты)»; А.Г. Маджуга (2011) «Педагогическая концепция здоровьесберегающей функции образования» и др.

Современные ученые утверждают, что в педагогическом образовании на основе личностно-ориентированного подхода происходит раскрытие индивидуальности каждого студента, личностных качеств, обучение и социализация его в образовательном процессе происходит более эффективно. Однако, мы встретили недостаточно исследований, касающихся этого подхода в процессе занятий по физической культуре в вузе.

Сущность данного подхода мы видим в следующих положениях:

- субъектный опыт студента является центральной составляющей, создавая условия для развития и саморазвития индивидуальности через самостоятельный выбор и репрезентацию своих результатов;

- акцент на личность, которая стремится максимально реализовать свои возможности (самоактуализироваться);

- деятельность студента является личностно-значимой;

- студент в образовательном процессе является субъектом обучения;

- учебная деятельность приобретает творческую направленность при совместном поиске и решении задач, активности и самоуправлении обучением и учением;

- делается акцент на постоянное самосовершенствование, творческое становление и свободное самовыражение личности и развитие индивидуальности;

- образовательный процесс личностно-ориентированного образования представляет каждому студенту, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении;

- основной ценностью образования выступает образованность, включающая в себя совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей, являющихся важнейшим средством становления духовных и интеллектуальных ценностей обучающихся;

- в образовательном процессе должны быть созданы условия, в которых происходят процессы развития и саморазвития, воспитания и самовоспитания, обучения и самообразования.

Наше мнение согласуется с мнением О.Ю. Масаловой (2015), которая считает, что личностно-ориентированный подход требует признания уникальности, интеллектуальной и нравственной свободы личности, ее права на уважение; указывает на необходимость учета педагогом национальных, поло- и психовозрастных, индивидуально-психологических, коммуникативных и других особенностей обучающихся, которые реализуются в учебных занятиях через характер общения, мотивацию, адаптацию, уровни притязаний, стиль мышления и т.д. [7].

В этой связи, нам близки идеи С.Н. Горбушиной в том, что предметную сторону культуры здоровья будущего учителя составляют профессиональные знания и умения, способы и приемы педагогической деятельности. Однако, при этом, важно отметить, что при формировании культуры здоровья, в педагогической этике учителя, несомненно, главным правилом выступает постулат «Не навреди!» [4, с. 47]. Акцент в работе ученого сделан на развитие индивидуальной траектории развития, творчества и самореализации личности студента. И одним из важных принципов, по мнению С.Н. Горбушиной, является принцип придосообразности, который, по мнению этого ученого, входит в деятельность студента, направленную на природо-и-культуросообразную организацию возможностей, способностей и интересам развития здоровой физически и духовно-защищенной личности [4].

Отсюда становится понятно, что студент, обучаясь в высшей школе, формируя свою личность через активную творческую самостоятельную деятельность, интегрируя различные виды деятельности, преобразует в том числе свое духовное и физическое здоровье, которое имеет для него также личностно-значимый смысл. Именно поэтому, мы считаем, что идеи личностно-ориентированного подхода в педагогическом образовании и в современное время для студента являются личностно значимыми. Актуальность этих идей и в настоящее время особенно важны, так как в процессе образования именно этот подход позволяет в большей степени раскрыть потенциал способностей, личностных индивидуальных качеств студента и побуждает студента к постоянному совершенствованию в профессиональном плане.

Таким образом, можно сделать вывод, что при организации педагогического процесса на основе личностно-ориентированного подхода «субъектность» студента является основой для самореализации и самовоспитания в процессе обучения, благодаря чему студент проявляет себя как индивидуальность, наделенная определенными чертами личности и собственным опытом.

Однако, проявление «субъектности» студента в сфере физической культуры, по мнению М.Я. Виленского, весьма редкое явление [3, с. 75]. Поэтому, наше исследование направлено именно на процесс физического воспитания, где студент, используя различные нетрадиционные виды физической культуры, сможет себя реализовать как личность в плане физического самосовершенствования.

Важным в личностно-ориентированном образовательном процессе ученый считает процесс самопознания студента. Без самопознания личностью студента потребностей и целей образования, потенциальных и актуальных свойств, индивидуальных особенностей, отношений с другими, поведенческих характеристик, невозможно эффективное самосовершенствование студента [3].

Масалова О.Ю. отмечает, что движущей силой саморазвития студента выступают внутренние противоречия между осознанным и неосознанным стремлением осуществить свое социальное предназначение (профессиональное, ролевое, личностное и др.) и наличными возможностями, между желаемыми качествами в себе, нужными в данных условиях, и реальными [7, с. 213].

Мы считаем, что студенческий возраст – это период не только взросления, развития, саморазвития и самовоспитания студента, но и период, который постепенно ведет его к жизненному саомопределению как в личной, социальной, так и в профессиональной сфере. Современный выпускник вуза – будущий педагог грамотно оценивает явления современной жизни с различных ее сторон: с политической, нравственной, социальной и других позиций, он способен к культурному строительству собственной жизни, к продуктивному труду и творчеству.

Именно в этом возрасте у студента формируется потребность в самоопределении, поэтому очень важно в этом возрасте обратить на формирование личной ответственности студента за свое здоровье.

В настоящее время будущий учитель должен быть инициативным, коммуникабельным, компетентным не только в своей профессиональной области, но и стремиться сохранить свое здоровье и обладать здоровьесберегающими компетенциями, так как он в будущем предстанет эталоном для своих учеников. И от того, насколько будут сформированы навыки здорового образа жизни, практические методы и приемы, - зависит сформированность культуры здоровья, а в дальнейшем – и всего поколения нации.

Будущий педагог, на наш взгляд – это всегда стремящийся к самосовершенствованию, развивающийся как личность; это человек, в котором присутствуют гармонично духовное и физическое здоровье, готовый взаимодействовать не только в различных сферах деятельности, но и способный адаптироваться в новых условиях образовательной деятельности, а также развиваться в инновационной деятельности.

Важно отметить, что процессы самообразования и самосовершенствования студента невозможны без ясно сформированного смысла деятельности, в нашем случае, педагогической деятельности, которая по своему существу имеет своим смыслом развитие, саморазвитие и

самосовершенствование, что обеспечивается личностной позицией будущего учителя. Личностная позиция студента также играет важную роль в формировании мотивов деятельности в будущей профессии учителя.

Мотив деятельности для современного педагога, по словам профессора Н.А. Асташовой, может рассматриваться как особое отношение к жизни и здоровью воспитанников, так и духовное воспроизводство социального потенциала личности, столь необходимое в современных условиях. Смысл жизни учителя, безусловно, связан с самореализацией личности, которая включает творческие, коммуникативные, этические, эмоциональные и другие аспекты. Возможность удовлетворения притязаний личности позволяет учителю стремиться обрести себя, найти смысл в профессионально-педагогической деятельности [1, с. 110].

Смысл в профессионально-педагогической деятельности учителя может быть заключен в осмысленной деятельности и идеи оздоровления как самого будущего учителя, так и учеников.

Н.Н. Малярчук считает, что, когда идеи ценности здоровья осмыслены, эмоционально пережиты и сопровождаются уверенностью человека в правоте своих взглядов в вопросах здравотворчества, готовностью им следовать и отстаивать их – это уже позиция личности, выбравшей целенаправленный путь созидания здоровья [8, с. 107].

Смысложизненными ориентирами и ценностными ориентациями в педагогической работе будущего учителя, на наш взгляд, должны стать ценности жизни и здоровья, как основные и определяющие.

С.Н. Горбушина справедливо утверждает, что активный поиск смысложизненных ориентиров устойчивого современного человека формирует у будущего учителя культуру образа мыслей, создает методологическую базу для их проекции на практику образования с ведущими принципами его природо-культуросообразности; помогает из множества вариантов профессионального самоосуществления произвести свободный и ответственный выбор в пользу служения интересам развития ребенка здоровой социальной активной и творческой личностью [4, с. 91].

Такие широкие смыслы, как: «приносить больше пользы обществу, цивилизации, «учиться и учить делать добро», «постоянно созидать атмосферу добра и любви», - развивают, по мнению Н.Н. Малярчук, интеллектуальный и духовно-нравственный потенциал учителя в обществе [8, с. 280].

На наш взгляд, в этих смыслах учителя заложен смысл укрепления нравственного здоровья, что в настоящее время теряет свою значимость. И, действительно, чем больше тепла, добра, любви отдает учитель, тем более гуманными и заботливыми вырастают дети.

Поскольку ценности определяют сознание, мировоззрение и поведение личности, то в процессе развития личности будущего учителя им необходимо уделять особое внимание.

Развитие аксиосферы имеет принципиальное значение для становления личностной педагогической культуры будущего учителя и объясняется это тем, что «ценностные ориентиры помогают точно выполнить целеполагание и

проектирование деятельности, определить приоритеты педагогического процесса, направляют собственно педагогическую деятельность и духовное общение участников системы образования» [1, с. 121].

Развитие аксиосферы будущего учителя, в которой одно из ведущих мест уделяется ценности здоровья, мы связываем с развитием мотивационного компонента в формировании культуры здоровья у студентов педагогического вуза.

В контексте нашего исследования, вслед за Н.А. Асташовой (2009) мы считаем, что аксиосфера будущего учителя включает систему ценностей, которые являются внутренними, эмоционально-освоенными личностью, ориентирами его деятельности и отвечают индивидуальным особенностям человека, уровню культуры и требованиям общества [1, с. 150]. Для нашего исследования представляется важным вывод Н.Н. Малярчук (2009) о том, что аксиологичность педагога как субъекта связана, прежде всего, с гуманистической ориентацией педагогического мировоззрения учителя, которая включает перестройку личности педагога, его ценностных ориентаций в рамках нравственно значимых образований и гуманистических личностных смыслов» в педагогическом процессе [9, с. 157].

Мы полагаем, что у будущего учителя при осознании и принятии ценности собственного здоровья, вполне успешным будет процесс формирования культуры здоровья у будущего учителя в процессе педагогического образования. Будущему учителю любой специальности в педагогическом образовании необходимо также стать глубоко убежденным человеком, а результатом работы над собой должна стать сформированная культура здоровья.

Реализуя себя как учитель-предметник, основной целью и смыслом профессии учителя становится реализация учителя как специалиста в своей деятельности. Но, на наш взгляд, важно грамотно выстраивать субъект-субъектные отношения**,** которые закладывают основы собственного здоровья учителя, и являются важнейшей составляющей в поддержании здоровья учеников.

В этой связи уместно высказывание профессора Н.А. Асташовой о том, что «развитая коммуникационная культура учителя является основой для умелого выстраивания отношений с воспитанниками, решения любых сложных жизненных проблем, создания и воплощения любых фантастических проектов» [1, с. 110].

Важно также отметить, что главным тезисом, который должен быть принципиальной позицией педагога как личности и профессионала, на наш взгляд, может быть тезис Н.А. Асташовой: «…человек несет ответственность за осуществление уникального смысла своей жизни» [1, с. 113]. И в продолжении, можно добавить, что сама профессия учителя – уникальна как по своей сути, так и по содержанию: учитель осуществляет не только смыслы своей жизни, но и в процессе общения с учениками, в процессе взаимодействия, заботится о собственном здоровье и здоровье учащихся, тем самым подтверждая почетную миссию учителя.

Мы солидарны с С.Н. Горбушиной, что для современного педагогического образования на основе личностно-ориентированного подхода общение студента и преподавателя выражается через «признание первичности «субъект-субъектных отношений» [4, с. 91].

Субъект-субъектные отношения, основанные на доверии, взаимном уважении к учителю и ученикам создают не только комфортное общение участников педагогического процесса, но и в этом процессе учитель и ученик – оба стремятся к самосовершенствованию, в связи с чем наполняется смыслом педагогическая деятельность, а у студента – появляется стойкий интерес к обучению.

Важно отметить, что комфортные отношения достигаются именно на занятиях по физической культуре, где студент может проявить себя в качестве помощника, соорганизатора, судьи на спортивных или воспитательных мероприятиях в вузе. Такая деятельность помогает студенту в большей мере реализоваться, в том числе в дальнейшем и на педагогической практике в школе.

Следовательно, в контексте нашего исследования можно выделить из представленных умозаключений следующие выводы:

- культура здоровья будущего учителя в личностно-ориентированном образовании должна быть осмыслена; а будущий педагог должен быть убежден в необходимости формирования и развития культуры здоровья и соответствующей жизнедеятельности как средства самореализации и самосовершенствования личности в профессиональном плане;

- субъект-субъектные отношения являются определяющими для современного образования, которое ставит целью не только личностное развитие студента, но и формирование его культуры здоровья, являясь выражением гуманности и демократичности будущего педагога;

- в процессе занятий физической культуры студент проявляет и раскрывает свои способности через субъект-субъектные отношения.

Обобщая вышеизложенное, отметим составляющие личностно-ориентированного подхода, при котором формирование культуры здоровья будущего учителя в педагогическом образовании будет благоприятным:

- индивидуальный подход педагога к каждому студенту, направленный на осознание студента как личности, стремящейся к самоутверждению и самореализации в плане укрепления собственного здоровья;

- создание педагогических и организационных условий для самовоспитания, самосовершенствования и саморазвития личности в плане обучения, здоровья и физической активности;

- первичность субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса и активная включенность студентов в практическую деятельность с целью формирования культуры здоровья;

- учет возможностей социально-организованной субъектности будущего педагога при планировании и организации образовательного процесса в вузе, опираясь на законы природо- и – культуросообразности;

- учет результатов в содержании и направлении развития субъектных

качеств будущего учителя при самоопределении им ценностно-смысловых ориентиров культуры здоровья и здорового образа жизни;

- осмысленный выбор целесообразности использования возможностей разнообразных форм, средств и технологий для формирования культуры здоровья, а также требование обеспечения условий, способствующих саморазвитию, самообучению и самообразованию обучающегося;
- учет субъективного опыта каждого студента;
- развитие в образовательном процессе рефлексии и саморегуляции у студентов-будущих учителей.

Список литературы

1. Асташова, Н. А. Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технология развития в образовательной системе [Текст]: дис. … д-ра пед. наук (13.00.08) / Н.А. Асташова. Брянск, 2001. 498 с.

2. Верхорубова, О. В. Теоретические предпосылки развития культуры здоровья в отечественной педагогике [Текст] / О. В. Верхорубова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 2 (117). С. 23- 28.

3. Виленский, М. Я. Формирование физической культуры личности учителя в процессе его профессиональной подготовки [Текст]: автореф. дис. …д-ра пед. наук. М., 1990. 46 с.

4. Горбушина, С. Н. Мировоззренческие детерминанты формирования культуры здоровья будущего учителя [Текст]: дис. … д-ра пед. наук (13.00.01) / С.Н. Горбушина. Уфа, 2005. 378 с.

5. Кисляков, П. А. Психолого-педагогические основы управления качеством здоровьеформирующего образования в педагогическом вузе [Текст]: монография / П.А. Кисляков. Шуя: ГОУ ВПО «ШПГУ», 2009. 172 с.

6. Кульневич, С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя [Текст] / С.В. Кульневич // Педагогика, 1997. № 5. С. 108-115.

7. Масалова О.Ю. Физическая культура: педагогические основы ценностного отношения к здоровью [Текст] / О.Ю. Масалова; под.ред. М.Я.Виленского. М.: КНОРУС, 2016. 184 с.

8. Малярчук, Н.Н. Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты) [Текст]: дис. … д-ра пед. наук (13.00.01) / Н.Н. Малярчук. Тюмень, 2009. 495 с.

9. Сериков, В.В. Общепедагогическая подготовка будущего учителя в условиях личностной ориентации образования [Текст] / В.В. Сериков // Обучение студентов педагогике. Аспект технологий. Волгоград.: Перемена, 1996. С.14-21.

10. Сластенин, В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании [Текст] / В.А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 5. С.17-30

11. Фатеев, В.А. Подготовка будущего учителя физической культуры в системе «школа-вуз» на основе личностно ориентированного подхода [Текст] / В. А.Фатеев: Монография. Барнаул: БГПУ, 2006. 232 с.

3.4. Воспитательная работа в рамках досуговой и социально-культурной деятельности в студенческом общежитии университета[14]

Воспитательная работа со студентами в общежитиях высших учебных заведений является основным этапом в подготовке специалистов высшего звена и направлена на формирование у каждого студента сознательной гражданской позиции, стремления к сохранению и приумножению нравственных, культурных и общечеловеческих ценностей в современных экономических условиях.

Отношения проживающих в общежитии формируют сознание студентов, побуждают осмыслить свои мысли и опыт окружающих их людей применительно к себе. Повышение уровня общения молодежи улучшает формирование стремления к постоянному духовному росту [1].

Поэтому в общежитии важно создание благоприятной психологической атмосферы для успешного развития личности студентов и их активного взаимодействия.

Основной целью исследований является систематизация знаний о воспитательной работе в рамках досуговой и социально-культурной деятельности в студенческих общежитиях, для применения в педагогической деятельности при осуществлении воспитательной работы. Для этого решались последовательно следующие задачи:

- освоение основных принципов организации воспитательного процесса;
- осуществление методологических подходов к организации воспитательной деятельности;
- усвоение целей и задач воспитательной работы и формирование воспитывающей среды;
- применение эффективных форм и методов воспитательной работы;
- содействие развитию воспитательной системы и управлению системой воспитательной работы в ВУЗе.

На сегодняшний день общежитие, досуг в общежитии для студентов университета являются особой социальной микросредой, которая определяет профессиональное и духовное развитие личности. Поэтому, важным моментом в данном случае считаем проведение правильной, эффективной воспитательной политики в рамках досуговой и социально-культурной деятельности [4].

Культурное развитие человека в сфере свободного времени, как одна из острых социально-педагогических проблем, не имеет ещё надёжного научного обеспечения, которое находится на стыке педагогики и психологии, теории культуры, теории и методики организации досуга.

В условиях Удмуртского государственного аграрного университета города Ижевска, была проведена работа по выявлению и обозначению условий реализации воспитательной работы в рамках досуговой и социально-культурной деятельности в студенческом общежитии, для того чтобы:

- раскрыть содержание и задачи внеучебной воспитательной работы в общежитии вуза;

[14] Авторы раздела: Рыжкова О.И., Доронина С.А., Конина Е.А.

- сделать выбор и осуществление методологических подходов к организации воспитательной деятельности в общежитии;

- применять эффективные формы и методы воспитательной работы;

- оказать содействие развитию воспитательной системы и управлению системой воспитательной работы в ВУЗе.

Роль исследуемой темы в достижении планируемых результатов состоит в обеспечении эффективности воспитательной работы в общежитии Удмуртского ГАУ, формирование коллектива, основанного на принципах взаимоуважения с высоким уровнем толерантности.

Краткая характеристика исследований на подобную тему

В процессе исследования данной работы нами использовались методологические и теоретические положения: о влиянии системы общественных отношений на развитие культуры личности (О. Долженко ,В.С. Жеребин) , о психологических особенностях, содержании, формах, методах и средствах воспитания молодёжи (П.И. Бабочкин , Егорова К.В., Мальцев С.С); об общежитии как социальной среде развития личности (Н.А. Коноплева , М. В. Бегидов); о гуманизации условий развития личности, психологии общения и совместной деятельности (Л. Г. Вяткин, В. Рахманин). Также следует отметить «Теорию социализации» Т.Парсонса, которая составляет важнейший вклад в разработку теорий воспитательной работы молодежи [4-10]. Американский социолог утверждал, что основной характер отдельной личности складывается в процессе социализации на основе структуры систем социальных объектов, с которыми она имела связь в течение своей жизни, включая культурные ценности и нормы, институционализированные в этих системах. Именно общежития являются такими социальными объектами, где происходит процесс социализации, становления личности.

Рассмотрим основные педагогические возможности общежития Удмуртского ГАУ города Ижевска.

Воспитательная работа в студенческих общежитиях Удмуртского ГАУ является составной частью воспитательной деятельности университета. Она осуществляется под руководством проректора по образовательной деятельности и молодежной политике, отдела управления по воспитательной работе и молодежной политике, деканов факультетов, заместителей деканов по воспитательной работе, кураторов общежитий, комендантов и студенческого актива.

Основные задачи отдела по воспитательной работе и молодежной политике:

- психологическая поддержка студентов на разных этапах обучения;
- организация культурного досуга студентов;
- воспитание уважительного отношения к истории и культуре своего народа;
- создание условий для развития лидерских и творческих способностей студентов;
- поддержка студенческих идей в области инновационных проектов;

- выявление наиболее активных студентов и развитие их способностей для развития агробизнеса УР.

Воспитательная деятельность в Удмуртском ГАУ начинается со знакомства ребят с общежитием. На первом организационном собрании администрация, представители факультета, коменданты раскрывают все вопросы предстоящего обучения в вузе, в том числе и вопросы, связанные с проживанием в общежитии. В обязательном порядке все проживающие в общежитии под роспись проходят инструктаж по пожарной безопасности, знакомятся с положением «Об общежитиях УдГАУ» и Правилами внутреннего распорядка студенческого общежития, в которых прописаны все вопросы взаимодействия администрации и жильцов. Всем проживающим в общежитии, предоставляется регистрация по месту пребывания. Поскольку в заведении осуществляется пропускной режим, то каждому жильцу оформляется пропуск.

Формы и средства организации воспитывающей среды в общежитии

Кураторы, воспитатели, коменданты общежития непосредственно организуют деятельность студенческого самоуправления. представленного советом общежития, который является одним из инструментов воспитательной работы, направленной на формирование у учащихся активной жизненной позиции, для защиты прав и интересов жильцов, решения реальных проблем, существующих в общежитии.

Студенческий совет создается в общежитии для широкого привлечения ребят к разработке, организации и проведению мероприятий, направленных на создание благоприятных условий для обучения, отдыха и проживания.

На своих заседаниях совет рассматривает вопросы организации быта и досуга, выполнения учащимися режима, организации самоподготовки, заслушивает отчеты ответственных, старост.

В настоящее время практически всем иногородним студентам предоставляется возможность проживать в общежитиях вуза. Стоимость койко-места невысокая. В комнатах чисто и уютно.

Общежития нашего университета признаются лучшими в республиканском смотре-конкурсе среди общежитий средних специальных и высших учебных заведений Удмуртской Республики.

Направления воспитательной работы в общежитии

Одним из направлений воспитательной работы в общежитии являются совместные рейды представителей администрации и студенческого совета общежития. Ежемесячно в общежитии проводится проверки деканатами факультетов в составе: заместителя декана по воспитательной работе, куратора и коменданта общежития. При этом оцениваются санитарно-гигиенические условия проживания, осуществляется рейд по жилым комнатам и подсобным помещениям, проводится профилактическая работа. В процессе доверительной беседы жильцы высказывают свое мнение относительно условий проживания, обсуждаются проблемы студенческой жизни, высказываются предложения по оптимизации работы общежития.

Важнейшим направлением проводимой работы является борьба с девиантным поведением в студенческой среде и предупреждение нарушения

правил проживания в общежитии, где наиболее продуктивная мера - профилактика. Важнейшим видом превентивных мероприятий в области предотвращения отклонений в поведении студентов является именно первичная профилактика. Данная работа осуществляется планомерно в течение учебного года.

По опыту работы, заслуживают внимание следующие аддикции: курение в общежитии или на территории университета, нахождение в состоянии алкогольного опьянения, попытки проноса спиртного в общежитие, неуважительное отношение между студентами, конфликты, оскорбления, драки, грубые нарушения санитарно-гигиенических норм. Данные ситуации разбираются на заседании совета общежития, в деканате факультета, а в исключительных случаях - на заседании комиссии по профилактике правонарушений УдГАУ. В каждом из случаев ситуация подробно анализируется и применяются меры административного воздействия, результатом чего может быть вынесение выговора (с формированием группы риска и последующим наблюдением), выселение из общежития (в случае повторных нарушений) либо отчисление из академии.

Создание психологического климата в общежитии

Бесспорно, одним из важнейших условий успешного и комфортного обучения студентов является психологический климат в общежитии. С целью оказания психологической помощи учащимся университета успешно функционирует кабинет психологической помощи. Деятельность которого направлена содействие и психологическую поддержку в обучении и воспитании студентов. Работает квалифицированный психолог, который выявляет основные проблемы и причины возникновения различных конфликтных, психологических ситуаций, предлагает пути, методы и средства их разрешения, и тем самым обеспечивает гармонизацию социально-психологического климата в студенческих коллективах, в том числе в общежитии. Проделываемая работа содействует формированию у студентов принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности, уверенности в себе и способствует их активному социальному взаимодействию и самовыражению.

Формирование культуры молодого специалиста

Формирование культуры молодого специалиста тесно связано со сферой досуга. Повышение уровня общения молодежи и культуры – это две стороны единого педагогического процесса в студенческом общежитии.

Наши студенты активно в свое свободное время подключаются культурно-массовым мероприятиям. Они активно участвуют на различных культурно-массовых мероприятиях, непосредственно проводимых в общежитии. К ним относятся: «Посвящение первокурсников», «Новый год» в студенческом общежитии, «Татьянин день» и «День студента», «День Святого Валентина», «23 февраля», «8 Марта», «Студенческая весна», участие в спортивных секциях в рамках деятельности Спортклуба и др.

Специалисты по воспитательной работе стремятся находить правильные подходы к каждому студенту, учитывать его потребности и интересы.

Проживающие в общежитии принимают участие во всех воспитательных мероприятиях, проводимых в УдГАУ, таких как: «Алло, мы ищем таланты», «День народного единства», празднование «Дня Победы», «Фестиваль этнической культуры» наций, субботников в весенне-осенний период и т. д. Информация о планируемых событиях ежемесячно размещается на информационных стендах общежития, на официальном сайте УдГАУ и студенческой группе в социальной сети «ВКонтакте».

Диагностика уровня воспитательной работы в общежитии

Воспитательная работа в общежитии - сложный и многогранный процесс. Он требует от его организаторов тщательного отбора воспитательных средств при реализации всех направлений воспитательной работы. При этом недооценивание или неиспользование воспитательного потенциала общежития не может в полной мере реализовать ведущую задачу вуза - становление социально компетентной личности выпускника. При проведении опроса респондентов было выявлено, что студенты желают более широкий круг досуговых мероприятий, именно в здании общежития. Из числа опрошенных 30% студентов пожелали приобрести навыки, необходимые в быту (кулинарное искусство, финансовые операции и др.) С этой целью мы бы рекомендовали следующие направления по оптимизации и дальнейшему совершенствованию воспитательной деятельности в общежитии вуза.

Среди форм досуговой деятельности, студенческой молодёжи наиболее приемлемыми могут быть:

- Создание кружков, которые бы давали возможность приобрести навыки, необходимые в быту, семейной жизни. С учётом этого можно было бы организовать на базе отдельного общежития кружок «Рукоделия», «Кулинарного мастерства» и др;
- Оказание помощи во вторичной занятости студентов посредством организации студенческой биржи труда, студенческого кадрового агентства, усиление роли трудового воспитания студентов вуза

После внедрения предлагаемых форм досуговой деятельности студенческой молодежи, ожидаются следующие результаты:

- увеличение количества студентов, вовлеченных в объединения по интересам;
- увеличение количества студентов, принимающих участие в организации и проведении мероприятий;
- снижение уровня нарушений правил проживания в студенческом общежитии
- реализуется ответственная позиция студентов за организацию жизни и быта в общежитии
- возможности трудоустройства студентов в свободное от учебы время.

Создание в общежитии даже самых минимальных условий для воспитывающего досуга, развитие в молодёжной среде общественных начал, связанных с той или иной творческой деятельностью в свободное время, - конкретный путь эффективного влияния на духовный рост молодого человека, на повышение его гражданской зрелости и самосознания. Поэтому воспитателю общежития, куратору, коменданту необходимо чётко представлять педагогические возможности общежития, его социально-педагогические функции.

Полагаем и надеемся, что воспитательная работа в рамках досуговой и социально-культурной деятельности в общежитии Удмуртского государственного аграрного университета будет эффективной и соответствовать современным требованиям, если учитываются потребности самих студентов, их инициатива и самостоятельность.

Список литературы

1. Бабочкин, П. И. Социализация молодежи: опыт, проблемы, мероприятия / П. И. Бабочкин // Соц.-гуманит. знания. — 2019. — № 1 — С. 28

2. Бегидов, М. В. Социальная защита инвалидов : учеб. пособие для академического бакалавриата / М. В. Бегидов, Т. П. Бегидова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 98 с.

3. Генезис новой парадигмы социально-экономического развития России: экономические, социальные, правовые, общенаучные тенденции и закономерности /Арзуманян М.С., Басалаев Ю.М., Басалаева О.Г., Бекмурзаева З.Х., Беляева С.В., Брюханова Н.В., Быдтаева Э.Е., Галенко Е.В., Гвасалия Д.С., Григорьева Н.С., Доронина С.А., Дынник Д.И., Задорин М.Ю., Колоткина О.А., Колычева Ж.Я., Конина Е.А., Королёва Н.В., Круглов В.Н., Кузнецова Ю.А., Лагунова Л.В. и др.// Самара, 2022.

4. Дудина М.Н., Гречухина Т.И. Воспитательная функция традиции и реалии // Образование и наука. 2010 № 11 С. 33-48.

5. Егорова, К.В. Молодежная политика как шанс для самореализации молодежи / К.В. Егорова // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. — 2019. — № 1 (14). — С. 5-6.

6. Жеребин В.С. Правовая конфликтология: Курс лекций. – Владимир, 2018 – 415с. академии. 2019. № 6 (107). С. 98-104.

7. Коноплева, Н. А. Организация социокультурных проектов для детей и молодежи : учеб. пособие для СПО / Н. А. Коноплева. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 254 с.

8. Лещенко, О.К. Нравственность в древнеримском и современном российском праве: некоторые аспекты проблемы / О. К. Лещенко // Вестник Саратовской государственной юридической академии. - 2015. - № 6. - С. 98-104.

9. Луков, В.А. Теории молодежи : междисциплинарный анализ / Вал. А. Луков ; Московский гуманитарный ун-т, Ин-т фундаментальных и прикладных исслед., Междунар. акад. наук. – Москва : Канон+, 2012. – 527 с.

10. Любин А.В. Воспитательная работа в общежитии медицинского вуза // Преподаватель XXI век, 2017. № 4. Ч. 2. С. 157-164.

11. Императивы и детерминанты социально-экономического развития России в условиях новой реальности /Арошидзе А.А., Бобошко Д.Ю., Бондаренко В.С., Васильева А.С., Грошев А.Р., Доронина С.А., Зинчук Г.М., Ковалева И.Н., Конина Е.А., Круглов В.Н., Кузнецова М.Н., Меджидов З.У., Рыжкова О.И., Самакаева М.Д., Смольянова И.В., Стрыгина С.В., Сюй С., Фу Т., Ширинкина Е.В., Яшкова Е.А. и др. //Самара, 2022.

12. Мальцев, С.С. Публичная молодежная политика: содержание, структура и механизмы развития / С.С. Мальцев // Синергия Наук. — 2019. — № 31. — С. 1095-1101.

13. Мухина, И.А. Социальная безопасность сельских территорий как индикатор устойчивого развития экономики района / И.А. Мухина, Е.В. Марковина, С.А. Доронина, Н.Б. Пименова, Н.А. Локтионов// Вестник Алтайской академии экономики и права. — 2022. — № 12-1 — С. 114-119.

3.5. Актуальные проблемы гражданско-патриотического воспитания студентов-будущих учителей[15]

Важнейшим направлением государственной политики Республики Казахстан в области образования является формирование у молодого поколения патриотизма, гражданственности, межкультурной и межконфессиональной толерантности, уважения к правам и свободам человека (Конституция Республики Казахстан, Стратегия «Казахстан-2050», Закон РК «Об образовании», «Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2020-2025 годы», Закон РК «О государственной молодежной политике», «Концепция развития гражданского общества в Республике Казахстан до 2025 года», Конституционный закон РК «О государственных символах Республики Казахстан», «Комплексная программа воспитания в организациях образования Республики Казахстан» и др.) [1-6].

Проведенные социологические исследования в молодежной среде, позволяющие раскрыть составляющие элементы патриотизма и гражданственности казахстанской молодежи, свидетельствуют о происходящих значительных позитивных изменениях в ней [7-8]. Между тем, у многих молодых людей в приоритете прагматические ценности, меркантильные целевые установки под воздействием масс-медиа, индифферентное отношение к социально значимой деятельности. Это актуализирует необходимость усиления гражданско-патриотического воспитания в условиях продолжающейся модернизации современного казахстанского образования.

Учительство определяют как «особую социально значимую группу интеллигенции, осуществляющую духовно-практическую деятельность по формированию личности» [9, с.31]. Творческий процесс неотделим от личности педагога. Успех школьного дела поэтому в решающей степени зависит от гражданской ответственности, эрудиции и профессионализма учителя. Нужно активно воспитывать эти качества уже на вузовской скамье.

В целях выявления уровня компетентности в понимании будущими педагогами задач гражданско-патриотического воспитания, характера сложившейся у них гражданской позиции и оценки достаточности условий, создаваемых в вузе для формирования исследуемых качеств у обучаемых, нами проведено констатирующее исследование в ряде вузов южного региона страны [10-11].

Вопросы для студентов были дифференцированы по следующим позициям, включающим учебную и внеучебную деятельность:

- учебные дисциплины общественно-политического цикла (история Казахстана, философия, социология, политология, правоведение, культурология);
- психолого-педагогические учебные дисциплины (психология, социальная психология, этнопсихология, педагогика, социальная педагогика, этнопедагогика);
- личность авторитетного преподавателя и его гражданская позиция;

[15] Автор раздела: Джилкишиева М.С.

- личный опыт проведения мероприятий гражданско-патриотической направленности в период педагогической практики;
- общение с однокурсниками;
- студенческое самоуправление;
- внеаудиторные мероприятия патриотического содержания (внутривузовские, межвузовские, городские, региональные);
- научно-исследовательская работа.

Анализ содержания учебных дисциплин, располагающих возможностью способствовать формированию гражданско-патриотических качеств будущих педагогов, показал следующее:

1. В курсе «Введение в педагогическую профессию» раскрываются особенности личности учителя в современном казахстанском обществе и предъявляемые к ней государством и обществом требования, предполагающие наличие у педагога не только профессиональных, но и высоких гражданских качеств. Мотивирующим началом при этом становится осознание студентами необходимости прочного, качественного овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для достижения успеха и достойного статуса в жизни. В ходе обучения студентов раскрывается высокая значимость самообразования будущих специалистов как эффективное средство стимулирования их профессиональной и социальной активности.

2. Содержание курса «История педагогики», помогающего творчески осмысливать и использовать все ценное и существенное, что имеется в опыте прошлого, богато примерами патриотизма и гражданственности педагогов, признанных человечеством. В ходе изучения данного курса студенты прослеживают эволюцию идей гражданственности и патриотизма в истории мировой педагогики, определяют влияние социальных и политических условий на изменение представлений о личности гражданина-патриота. В разделе «Воспитание, школа и педагогическая мысль в истории Казахстана» рассматриваются взгляды аль-Фараби, Ю.Баласагуни, М.Х.Дулати, педагогические идеи Ж.Аймаутова, М.Жумабаева.

3. Незаменимую роль в подготовке будущих учителей играет курс «Педагогика**»,** в частности, раздел «Теория воспитания». Богатейшие возможности гражданско-патриотического воспитания предоставляются при рассмотрении таких тем, как «Формирование личности в процессе воспитания», «Деятельность классного руководителя». При этом подчеркивается огромное разнообразие форм внеучебной работы (знакомство с выдающимися людьми, встречи поколений, изучение казахстанских традиций, примеры из истории, литературы, искусства, устного народного творчества и др.), которые может использовать любой учитель, независимо от преподаваемого предмета. Он также широко может использовать в процессе формирования патриотизма и гражданственности учащихся воспитательные средства самого учебного предмета (так, учителя истории и литературы используют примеры исторических или литературных героев, учитель трудового обучения – основы народных ремесел и др.).

4. Курс «История Казахстана» – это настоящий сгусток примеров патриотического и гражданского воспитания, что в обязательном порядке должно использоваться в преподавании истории для воспитания молодежи.

5. Большими возможностями по рассматриваемой проблеме обладает курс «Философия», в котором мы выделили для углубленного рассмотрения следующие темы: Государство. Общество. Гражданское общество. Пути и перспективы развития казахстанского общества. Общество и личность. В ходе усвоения данных тем студенты должны осознать, что:

- взаимоотношения общества и личности – это взаимоотношение их интересов;
- общество представлено составляющими его группами – социальными обществами, трудовыми коллективами, различными объединениями, которые связываются общностью интересов – материальных и специфических;
- основными институтами общества являются экономика, политика, право, искусство, образование и др.;
- общество возлагает на личность ответственность за результаты ее деятельности, за достижение удовлетворения общих интересов.

6. Главная функция курса «Социология» заключается в формировании социального мышления студенческой молодежи, понимания социологических проблем, источников их возникновения и возможных путей разрешения. Приоритетными по исследуемой проблеме являются такие вопросы, как: социальный статус, процесс социализации, проблема активизации личности, социальная структура общества, государство как социальная организация.

7. Задача курса «Политология» состоит в том, чтобы выработать у молодых специалистов умение разбираться и свободно ориентироваться в политических процессах, протекающих в Казахстане и за его пределами. Данный курс является одной из основных теоретических дисциплин, дающих методологическую основу для уяснения студентами сущности гражданственности и патриотизма при изучении таких тем, как «Личность и общество», «Власть и политика», «Национальная политика как важнейшая часть государственной политики», «Политическое сознание», «Соотношение политики, морали и права».

8. Немаловажную роль в процессе гражданско-правового становления личности студента играет курс «Основы права», который является юридической учебной дисциплиной, дающей основные знания в области права, и нацелен на воспитание студентов в соответствии с принципами правового государства.

По данным опроса, наиболее сильными отмечены следующие позиции: учебные дисциплины по истории и культуре Казахстана (35%), а также общение с однокурсниками (22%). 18% из числа респондентов оценивают значимость внеаудиторных мероприятий патриотического содержания. Из цикла психолого-педагогических дисциплин как особо важная для понимания патриотических задач воспитания выделена этнопедагогика (16%). Научно-исследовательская работа находится на арьергардной позиции, что свидетельствует о недооценке ее потенциальных возможностей в осмыслении сущности гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения.

Данные показатели, отражающие характер суждений по поставленным вопросам, приводят к выводу о недостаточной степени реализации возможностей образовательного процесса в вузе по развитию теоретической компетентности будущих педагогов, организуемой с их участием деятельности, связанной с формированием их профессионального отношения к проблемам патриотизма и гражданственности.

В процессе определения исходного уровня готовности студентов к будущей воспитательной деятельности они должны были ответить на вопрос «Что значит быть патриотом?», выбрав не более двух из данных вариантов ответов.

Наиболее часто выбираемый вариант ответа – «любить Родину» является весьма абстрактным и ни к чему не обязывающим. Следующий за ним по популярности вариант может свидетельствовать об определенном росте правосознания молодежи, т.е. вариант ответа «патриотизм как гражданское отношение к соблюдению законов своего государства» представляется верным для каждого четвертого из числа опрошенных. Студенческая молодежь, представляя собой потенциально активную часть общества, менее всего склонна воспринимать патриотизм как активное участие в решении общественных проблем. И это при том, что большинство опрошенных (более 80%) позиционировали себя в качестве патриотов Казахстана.

На вопрос: «Какого человека можно назвать патриотом?», респонденты чаще всего указывали на того, кто «болеет за свой народ» (28% от числа опрошенных), «переживает за свою Родину», «любит свою страну, несмотря на ее недостатки», «всей душой предан своему Отечеству».

9% опрошенных отмечали гражданскую направленность патриотизма, называя патриотом человека, «который стремится что-то сделать для своего Отечества, своего народа», «заботится о благополучии Родины и о людях». Некоторые (около 7% респондентов) свои представления об истинных патриотах выражали ссылками на конкретных выдающихся представителей казахского народа: Абай, Махамбет Утемисов, Турар Рыскулов, Бауржан Мамышулы и др.

Студенты указывали на такие признаки патриотизма, как готовность к самопожертвованию во имя Родины (6%), участие в сражениях за Родину или достойное прохождение воинской службы (4%). 3% респондентов считают, что патриот – это тот, кто не собирается покидать свою страну и менять гражданство. Некоторые респонденты (4%) воспринимают любовь к Родине в неразрывном единстве с чувством гордости за свою страну, что основывается на потребности чувствовать себя частью страны.

На вопрос «Нужно ли сегодня в нашей стране актуализировать значимость гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения?» 89% ответили утвердительно, 5% – не придают этому особого значения, 6% – затруднились ответить. Большинство студентов экстраполируют воспитание гражданственности и патриотизма через чувство любви к родной земле и ответственности гражданина, то есть через конечный результат такого воспитания, которое нередко воспринимается как общее

духовно-нравственное совершенствование: «уважать друг друга и старших по возрасту», «воспитывать культуру, духовность», «быть порядочным».

При выявлении уровня осознания студентами своего гражданского долга им были предложены следующие параметры: соблюдение законов, честный труд, участие в выборах, изучение истории своей страны, забота о семье и детях, получение хорошего образования, служба в армии, охрана природной среды, активное участие в политических акциях, интерес к международным событиям, быть честным налогоплательщиком, приносить пользу людям, жить для себя. Анализ данных показывает, что свой гражданский долг участники опроса видят прежде всего в заботе о своей семье и детях (71% опрошенных); 53% респондентов считают необходимым соблюдать «все действующие в стране законы»; 42% уверены, что их гражданский долг заключается «в честном труде в меру своих способностей»; 30% как юношей, так и девушек считают, что «каждый здоровый мужчина должен пройти службу в армии»; 28% студентов, преимущественно из сельских местностей, приоритетной задачей для гражданина считают «активное участие в охране окружающей среды».

Высокая социально-политическая активность проявляется студентами педагогических специальностей по выраженности интереса к политической жизни страны (68%), что обусловлено представлениями будущих учителей о профессиональном уровне педагога как политически компетентной личности.

Значительно слабее выражен интерес студенческой молодежи к участию в реализации программ межнационального и международного согласия (18%), несмотря на то что последнее можно отнести к наиболее востребованным видам общественной деятельности будущих учителей. В связи с этим данный аспект следует признать недостаточно проработанным в воспитательной работе вузов.

Таким образом, студенты продемонстрировали знание некоторых основ правовой и политической культуры, умение получать информацию с использованием возможного спектра источников. Однако в большинстве своем студенты не умеют критически оценивать информацию, не используют механизмы защиты прав человека на практике, не обладают точными знаниями своих прав и обязанностей, не в полной мере осознают сущность понятий «гражданственность» и «патриотизм», являющихся базовыми составляющими теории гражданско-патриотического воспитания. Изучение ими знаний по философии, политологии, психологии и другим дисциплинам социально-гуманитарного цикла носит формальный характер, что свидетельствует об отсутствии субъектной нацеленности на самосовершенствование, саморазвитие.

Нам было важно выявить наличие у студентов-будущих педагогов мотивов гражданской ответственности и идейно-патриотической убежденности, чувств высшего порядка, приоритетных ценностных ориентаций. С этой целью студентам было предложено составить иерархию ценностей на основе предоставленных общих списков общечеловеческих и общественных (государственных, национальных и демократических)

ценностей. Особую важность для нас имело то, какие из этих ценностей являются для студентов личностно значимыми.

Анализ результатов ранжирования показал, что ценности семьи, здоровья, обладающие поколенческой преемственностью, являются базовыми ориентациями молодежи среди всей палитры смысложизненных потребностей. Актуальными для студенчества являются такие гуманистические ценности, как любовь, доброта, свобода, честь, достоинство. Такая ценность, как «интересная работа», по рангу выше (5), чем «материальный достаток» (6), а их вместе взятых опережает по значимости «качественное образование» (4). Здесь явно прослеживается интерес к жизненному успеху и способам его достижения: через получение конкурентоспособной профессии, через труд на хорошо оплачиваемой, по возможности, и престижной работе, ведущей к карьерному росту и/или высокому социальному положению.

Проблема увеличения разрыва между ростом материальных потребностей и запросов современной молодежи и ограниченными возможностями их удовлетворения отразилась в данной шкале ценностей, где материальный достаток занял свое место сразу после лидирующих коммуникативных ценностей (семейные, дружеские отношения) и трудовых (получение образования, интересная работа). Наименее избираемыми оказались индивидуально-творческие и общественно направленные ценности: благосостояние общества, творчество, созидание, красота природы и искусства.

Настораживает пассивное отношение многих студентов к возможности самосовершенствоваться и креативно проявлять себя в своей жизнедеятельности, а также недостаточная сформированность чувства долга, ответственности, а у некоторых – таких эмпатийных качеств, как толерантность, милосердие, способность к состраданию.

Как показали результаты ранжирования, для студентов первостепенную значимость в ряду общественных ценностей имеют гражданский мир, общественное согласие и политическая стабильность в родной стране, которые являются основополагающими принципами деятельности независимого Казахстана и его несомненными выдающимися достижениями.

В процессе изучения уровня сформированности ценностно-патриотического мировоззрения будущих педагогов достаточно важным было выявить их представления о том, что может выступать предметом гордости за свою страну, их отношение к общенародным, общегосударственным ценностям.

Должное уважение студенты проявляют к Конституции РК, государственным символам и государственному языку; испытывают гордость за свою национальную культуру, родной язык, развитие которых гарантировано Основным законом страны; осознают общность исторических судеб и причастность всех народов Казахстана к созданному в нем социально-экономическому и культурному потенциалу.

Однако современная молодежь, выросшая в годы построения и укрепления суверенного Казахстана, недооценивает его демократические процессы, политические и экономические права и свободы. Такое положение

объясняется слабой осведомленностью студентов в вопросах формирования гражданского общества с его приоритетными ценностями.

Под влиянием демократических процессов, происходящих в Республике Казахстан, в общественно-политическом сознании молодых людей растет стремление расширить свои права, самим более активно влиять на решение своих проблем. В то же время масс-медиа и социальные сети в интернете часто оказывают на них негативное воздействие, формируют у них гедонистическую позицию, выражающуюся в неуёмном стремлении «брать от жизни все». На смену коллективистско-патерналистскому сознанию приходит формирующийся сегодня у многих представителей студенческой молодежи индивидуалистический тип утилитарного сознания западного образца. Выходом из сложившейся ситуации мы считаем создание в вузе особой среды, направленной на формирование у студентов осознанной приверженности к ценностям казахстанской ментальности, сопряженной с высокой гражданственностью и патриотизмом.

Активная гражданская позиция и патриотическая устремленность будущих педагогов проявляется в степени их социальной активности в жизни своего университета и вне его. Социально-деятельностный критерий, как важный аспект подготовки будущих педагогов к реализации гражданско-патриотического воспитания в школе, нашел отражение в вопросах, использованных нами в ходе анкетного опроса, тестирования и бесед со студентами. Групповые и индивидуальные беседы хорошо себя зарекомендовали как методы получения информации на основе вербальной коммуникации. Кроме того, они способствовали установлению более тесных контактов со студентами, что содействовало углублению уровня исследуемого вопроса.

Таким образом, вовлечение студентов в решение общественных проблем на основе сочетания аудиторной и внеаудиторной работы, включение их в практику происходящих событий позволит избежать дистанцирования от общественной жизни и ограничения их профессиональной компетенции лишь теоретическим, знаниевым уровнем.

Список литературы

1. Конституция Республики Казахстан (1995г.) // http://adilet.zan.kz/rus/docs/K950001000_ (Дата обращения: 19.01.2023)

2. Стратегия «Казахстан – 2050»: новый политический курс состоявшегося государства // https://adilet.zan.kz/rus/docs/K1200002050 (Дата обращения: 20.01.2023)

3. Закон Республики Казахстан «Об образовании» (2007г.) // https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_ (Дата обращения: 30.01.2023)

4. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 - 2025 годы // https://www.gov.kz/memleket/entities/aqmola-

edu/documents/details/44509?lang=kk (Дата обращения: 10.02.2023)

5. Закон РК «О государственной молодежной политике» (2015) // https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1500000285 (дата обращения 28.01.2023)

6. Концепция развития гражданского общества в Республике Казахстан до 2025 года // https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2000000341 (дата обращения 28.01.2023)

7. Национальный доклад «Молодежь Казахстана – 2013». – Астана: НИЦ «Молодежь», 2013. – 164 с.

8. Социологическое исследование «Молодежь Казахстана». – Нур-Султан: НИЦ «Молодежь», 2020. – 146 с.

9. Зиятдинова Ф.Г. Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути решения. – М.: Луч,1992. – 287 с.

10. Джилкишиева М.С. Гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи Казахстана // Современные проблемы науки и образования. –2012. – №4 // https://science-education.ru/ru/article/view?id=6587 (Дата обращения: 17.02.2023)

11. Jilkishiyeva M., Zhumabekova G. Civil-Patriotic education of students in the Republic of Kazakhstan. Opcion, 2018, Vol. 34, Núm. 86-2, p. 366-375.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В первой главе монографии «Концептуальные вопросы педагогических и психологических исследований» исследуются методологические аспекты разработки диагностического инструментария рефлексии профессиональных компетенций в ходе проектирования персонализированных треков повышения квалификации учителей; научный подход к физической культуре и спорту как фактор социальной безопасности железнодорожного транспорта; дискурс страха в психосемантическом компаративном аспекте; особенности эмоционального интеллекта младших школьников из семей с различными типами детско-родительских отношений.

Во второй главе монографии «Теоретико-методологические и практические аспекты развития дошкольного и школьного образования в россии» проводится анализ социокультурного пространства развития социальной компетентности обучающихся в условиях ученического самоуправления; развитие цифровой индивидуальности участников образовательного процесса в современной школе; исследуются вопросы реализации принципа наглядности при обучении иностранному языку в условиях современной информационно-образовательной среды; рассматривается роль арт-технологий и их использование в образовательной деятельности (на примере изучения иностранного языка); исследуются игровые технологии как средство формирования культуры общения младших школьников; рассматриваются особенности умений детей 5-6 лет пересказывать тексты-описания и особенности работы педагогов детского дошкольного учреждения по обучению детей пересказу текстов-описаний.

В третьей главе монографии «Актуальные подходы к развитию высшего образования в России» рассматриваются: практико-ориентированное обучение как инструмент развития юридического образования; готовность будущих врачей к профессиональной деятельности (результаты самооценки); возможности личностно-ориентированного подхода в формировании культуры здоровья; воспитательная работа в рамках досуговой и социально-культурной деятельности в студенческом общежитии университета; актуальные проблемы гражданско-патриотического воспитания студентов-будущих учителей.

Общая объединяющая тема монографии создала широкие рамки для участия специалистов, интересующихся современными проблемами педагогики и психологии, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области. НИЦ «ПНК» приносит искреннюю признательность всем участникам издания и выражает надежду, что данная книга не станет последней в серии оригинальных монографий.

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аверина Елена Игоревна – воспитатель 1 категории, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 87 «Моряночка» комбинированного вида»

Азизова Наира Исметовна – доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Дагестанского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент

Багичева Жасмира Багичевна – доцент кафедры педагогики и технологии дошкольного и дополнительного образования, Дагестанский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук

Верхорубова Оксана Викторовна – доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, кандидат педагогических наук, доцент

Даудова Динара Магомедовна – доцент кафедры психологии развития личности, Дагестанский государственный педагогический университет, кандидат психологических наук, доцент

Джилкишиева Майра Сейтжапаровна – профессор Южно-Казахстанского университета им. М. Ауэзова, д.п.н., ассоциированный профессор

Доронина Светлана Аликовна – старший преподаватель Удмуртского ГАУ г. Ижевск

Залитинова Супияханум Атаевна – старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы, Дагестанский государственный педагогический университет

Кабардиева Фарида Алимовна – старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы, начальник отдела дополнительного образования, Дагестанский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук

Каменский Алексей Михайлович – профессор Ленинградского областного института развития образования, доктор педагогических наук, доцент

Каспаров Игорь Викторович – зав. кафедрой СамГУПС (филиал в г. Нижнем Новгороде), к.т.н., профессор

Киселёва Диана Анатольевна – менеджер, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова

Конина Елена Аркадьевна – доцент Удмуртского ГАУ г. Ижевск, к.э.н., доцент

Красилова Ирина Евгеньевна – доцент кафедры английского языка ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», кандидат педагогических наук

Литвинчук Ирина Николаевна – доцент кафедры русского языка и культуры речи ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» г. Симферополь, кандидат филологических наук, доцент

Максимова Инна Радиславовна – доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, кандидат педагогических наук, доцент

Махмудова Фируза Абдуллаевна – старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы Дагестанского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук

Мугаджирова Аида Магомедсолтановна – ст.преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы, Дагестанский государственный педагогический университет

Поддубская Ольга Николаевна – доцент кафедры английского языка ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», кандидат педагогических наук, доцент

Попов Александр Георгиевич – доцент кафедры СамГУПС (филиал в г. Нижнем Новгороде), кандидат педагогических наук, доцент

Рыжкова Ольга Игоревна – доцент Удмуртского ГАУ г. Ижевск, к.э.н., доцент

Савельева Елена Борисовна – доцент ГОУ ВО МО «ГГТУ», кандидат филологических наук, доцент

Сергеева Ксения Игоревна – старший преподаватель Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова

Сухова Елена Викторовна – заведующий кафедрой, частное учреждение – образовательная организация высшего образования «Медицинский университет «Реавиз», доктор медицинских наук, профессор

Сысоев Владимир Валерьевич – и.о. зав. кафедрой безопасности жизнедеятельности Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, кандидат педагогических наук, доцент

Федосеева Татьяна Евгеньевна – доцент ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина, кандидат психологических наук

Шихамирова Бата Абдулгамидовна – доцент, зав. каф. социальной педагогики и социальной работы, Дагестанский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент

Шкитырь Оксана Николаевна – зав. кафедрой физического воспитания Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, кандидат педагогических наук, доцент

Ябатыврова Бурлият Гусейновна – доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, Дагестанский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент

Научное издание

ПРИКЛАДНЫЕ, ПОИСКОВЫЕ И ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ: ТРАДИЦИИ, ОПЫТ И ИННОВАЦИИ

Монография

Под редакцией Каменского А.М., Подкопаева О.А.

Подготовка оригинал-макета Подкопаев О.А.
Подготовка обложки Подкопаев О.А.

Подписано в печать 10.03.2023. Бумага офсетная.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура Times New Roman.
Печать оперативная. Усл. печ. л. 10,2. Тираж 500 экз.

Издательство ООО «Поволжская научная корпорация».
443082 г. Самара, ул. Тухачевского, 80, оф. 218
Тел.: (917) 812-32-82
E-mail: info@naucorp.ru

ISBN 978-5-6049405-5-6