

SciPress.ru



Научно-издательский центр
ОТКРЫТОЕ ЗНАНИЕ
РИНЦ УДК ББК ГОСТ ISBN ISSN DOI SCOPUS COPYRIGHT

**Международный
научно-практический журнал**

**МИР ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ**

08 (85) 2023

ISSN 2712-7796



9 772712 779000 >

www.scipress.ru/pedagogy

УДК 37+159.9
ББК 74+88
М 63

Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал.
Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2023. №08 (85).
113 с.



В международный научно-практический журнал «Мир педагогики и психологии» включены статьи по всем направлениям педагогической и психологической наук научных сотрудников России и зарубежных стран. Журнал предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все статьи, включенные в сборник, прошли научное рецензирование и представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – РИНЦ по договору № 358-05/2015.

Электронная версия номера находится в свободном доступе на сайте журнала <http://scipress.ru/pedagogy/>

Данный сборник распространяется по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0).

УДК 37+159.9
ББК 74+88



© Научно-издательский центр
«Открытое знание», 2023
© Коллектив авторов, 2023

Главный редактор:

Плесканюк Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н.Новгород, РФ.

Редакционный совет:

Ежкова Нина Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, эксперт по аттестации педагогических работников государственных профессиональных организаций Тульской области, г. Тула, РФ

Кузава Ирина Борисовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки, г.Луцк, Украина.

Николаенко Сергей Владимирович – доктор педагогических наук, декан филологического факультета Витебского государственного университета им. П.М. Машерова, Республика Беларусь

Састамойнен Тамара Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания, Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, РФ

Сметанина Ольга Михайловна – доктор культурологии, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и профессионального лингвообразования Нижегородского института управления, филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Н. Новгород, РФ

Фирсова Анна Михайловна – доктор педагогических наук, кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры словесности и культурологии, Нижегородский институт развития образования, лауреат премии правительства Российской Федерации в области образования, г. Н. Новгород, РФ

Шамов Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н. Новгород, РФ

Редакционная коллегия:

Анисимова Людмила Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

Бойцова Инта Валентиновна – кандидат педагогических наук, магистр МВА, преподаватель отделения среднего профессионального образования Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Н. Новгород

Винарчик Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры Психология личности и специальная педагогика, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, РФ

Капустина Валерия Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры Психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск, РФ

Кондрашкина Антонина Александровна – кандидат педагогических наук, завкафедрой культурологии ФАиД, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, г. Н. Новгород, РФ

Малушко Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, зам.директора института филологии и МКК по информатизации, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, РФ

Новоградская-Морская Нинель Антоновна – кандидат педагогических наук, доцент, Донецкая академия управления и государственной службы при главе Донецкой Народной Республики, г. Донецк, Донецкая Народная Республика

Пирожкова Алёна Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранной филологии и методики преподавания, Институт филологии, истории и искусств Гуманитарно-педагогической академии, Крымский Федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ

Стафеева Анастасия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н. Новгород, РФ

Ухина Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, РФ

Шалагинова Ксения Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, педагог-психолог Центра образования № 4, г. Тула, РФ

Материалы печатаются с оригиналов, поданных в оргкомитет, ответственность за достоверность информации несут авторы статей

ОГЛАВЛЕНИЕ

Общая педагогика, история педагогики и образования	5
Белоусова Н.В., Михеева Л.Т., Шикина А.А. Анализ результатов работы Школы осознанных родителей (ШОР) с замещающими семьями и семьями группы риска в Самарской области	5
Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)	10
Bondareva N.K. Integration of miro's interactive platform for asynchronous business English language learning	10
Верменский Н.С., Верменская Е.А. К вопросу смены парадигм в современном образовательном процессе России	20
Голец И.И. Медиаобразование как неотъемлемая часть современной педагогики	26
Губатенко М.Н. Теоретические аспекты использования АСМР-видео как инструмента изучения иностранного языка	32
Елисеева Е.В., Жигалова Н.Н. Разработка понятия «познавательная самостоятельность» в отечественной педагогике XX века	37
Колядин А.В. Развитие дискуссионных умений иностранных студентов в обучении РКИ на базовом уровне	47
Лужбина Н.А. Социальный интеллект будущих учителей в контексте отношения к неопределенности	53
Трегубова И.В. Использование приемов индивидуализации обучения на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе	59
Яковлева И.А. Модель педагогического обеспечения развития готовности к творческой самореализации подростков средствами хорового искусства	63
Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)	69
Кургузова М.Ю., Крылова Е.В. Миофункциональные нарушения у детей дошкольного возраста и возможности их коррекции (теоретический аспект)	69
Шитова Д.Н. Организация логопедической работы с детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в школе-интернате (на примере Духовщинской школы интерната Смоленской области)	77
Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры	82
Алиходжин Р.Р., Павлов А.В. К научно-методическому обоснованию проблемы ошибок в двигательных действиях студентов	82
Теория и методика профессионального образования	86
Терюшкова Ю.Ю. Особенности карьерных представлений студентов: исследование и анализ	86
Ушаков А.А. Реализация технологии поддержки профессионального саморазвития педагога	93
Педагогическая психология	103
Демиденко Я.С., Сажина Т.Н. Теоретический анализ развития учебной мотивации учащихся младшего школьного возраста	103

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.99

Белоусова Н.В., Михеева Л.Т., Шикина А.А. Анализ результатов работы Школы осознанных родителей (ШОР) с замещающими семьями и семьями группы риска в Самарской области

Белоусова Наталья Васильевна

социальный педагог I категории, ГКУ СО «КЦСОН Самарского округа»
Советское подразделение, РФ, Самара
nt31@mail.ru

Михеева Лилия Тамизовна

педагог-психолог, ГКУ СО «КЦСОН Самарского округа»
Советское подразделение, РФ, Самара
miheeva.lili@yandex.ru

Шикина Александра Андреевна

ассистент кафедры психологии развития, Самарский национальный
исследовательский университет им. ак. С.П. Королева, РФ, Самара
alshikina@yandex.ru

Analysis of the School of conscious parents work with foster families and families at risk in the Samara region

Belousova Natalia Vasilyevna

social teacher, GКУ SO "KTSSON Samara district", Russia, Samara

Mikheeva Lilia Tamizovna

educational psychologist, GКУ SO "KTSSON Samara district", Russia, Samara

Shikina Alexandra Andreevna

assistant of developmental psychology department, Samara National Research University
Russia, Samara

Аннотация. В 2022 году специалисты Комплексного центра Самарского округа прошли обучение по программе «Азбука счастливой семьи. 30 уроков осознанного родительства». Данная технология была внедрена в работу специалистов центра с замещающими семьями и семьями из группы риска. Цель данной статьи – представить результаты по итогам работы двух групп родителей на базе ГКУ СО «КЦСОН Самарского округа» Советское подразделение. В работе используются следующие методы исследования: комплексный анализ, интервью, опрос и др. В ходе работы получены следующие результаты: участниками программы отмечается улучшение семейных взаимоотношений, трансформация форм наказаний, применяемых к детям, и изменение родительских установок. В заключении описаны дальнейшие планы по использованию технологии в работе с семьями.

Ключевые слова: школа осознанных родителей, осознанное родительство, психология родительства, профилактика семейных конфликтов, детско-родительские отношения.

Abstract. Samara Integrated Center specialists studied at the program "ABC's of family" in 2022. The technology "School of conscious parents" was implemented into their work with foster families and families at risk. The aim of the article is to analyze the use of this technology. The research methods are complex analysis, interviews and surveys, etc. Theoretical and practical results are the following: firstly, parent-child relations are improved; secondly, forms of punishment are changed; thirdly, parents' mindsets are varied too. In conclusion future plans using this technology are described.

Keywords: school of conscious parents, conscious parenting, psychology of parenthood, of family conflicts prevention, parent-child relations.

Развивая новое направление в психологии – психология родительства, автономная некоммерческая организация социально-просветительский проект «Азбука семьи» на протяжении нескольких лет способствует распространению по всем регионам нашей страны программы, направленной на профилактику семейных и детско-родительских конфликтов, а также повышению родительской компетентности в вопросах семейной и детской психологии.

Согласно исследованию Ю.А. Федоровой и О.Н. Хахловой, изучающему осознанное родительство как психолого-педагогический феномен, авторы пришли к выводу, что осознанное отношение к родительству не формируется самостоятельно с появлением ребенка, процесс развития родительской компетентности представляет собой целенаправленное систематическое упражнение собственных знаний, навыков в области детской и семейной психологии, а также рефлексии собственного детского опыта [3].

Школа осознанных родителей (ШОР), работа которой основывается на программе Дианы Машковой и команды авторов «Азбука счастливой семьи. 30 уроков осознанного родительства», представляет собой курс групповых занятий, охватывающий несколько смежных областей, объединенных идеей психологического благополучия детей в семейной системе. В рамках программы освещается феномен семейной системы, роль детской психологической травмы, особенности подросткового возраста и проблемы трудного поведения детей [4]. В основу программы легла работа Дж. Боулби о формировании привязанности ребенка к матери, условиях развития привязанности и стадиях её становления [1]. Нашли своё отражение основные идеи о семейной структуре В. Сатир: взаимосвязь самооценки, характера социальных связей и внутриличностных установок с внутрисемейными отношениями [2]. Кроме того, авторы в своей программе ссылаются на результаты научных достижений таких специалистов в области психологии развития и семейной психологии как Э. Эриксона, Л.С. Выготского, Ю.Б. Гиппенрейтер и др.

О воспитательной и просветительной функции книги-тренажера «Азбука счастливой семьи. 30 уроков осознанного родительства» вынесено экспертное заключение ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» [6]. Эта книга является главным подспорьем в работе для педагогов и психологов, работающих в рамках этой программы, рецензия на книгу-тренажер написана ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» [5].

Являясь научно обоснованной и практико-ориентированной технологией ранней профилактики семейного неблагополучия, программа была внесена в план работы с семьями, состоящими на сопровождении Комплексного центра Самарского округа, а также с семьями, в которых родители испытывают трудности в воспитании детей.

В период с 2022 по 2023 гг. специалистами центра было организовано и проведено 2 полноценные группы ШОР. С каждой группой было проведено 17 очных занятий. Среди участников ШОР – семьи, состоящие на сопровождении специалистов Комплексного центра, а также малообеспеченные семьи, испытывающие трудности в детско-родительских отношениях. Основной процент участников данной программы – семьи, обратившиеся в центр за психолого-педагогической помощью в связи с трудным поведением ребенка (кризисные поведенческие реакции, трудности во взаимоотношениях сиблингов, асоциальное поведение подростков, буллинг в учебных заведениях и другое).

Выборку исследования составили 21 человек, все участники – женщины в возрасте от 23 до 56 лет. Самый большой процент участниц (57%) находился в возрастном диапазоне от 41 года до 50 лет; 29% – в возрасте от 31 года до 40 лет. Кроме того, 76% выборки – женщины, состоящие в зарегистрированном, либо гражданском браке, 24% – женщины, не состоящие в браке, либо в разводе. Необходимо отметить, что 14% участниц исследования (3 женщины) имели приемного ребенка, 24 % участниц исследования (5 женщин) – многодетные матери, остальные участницы – женщины, имеющие одного / двух детей.

Курс ШОР предполагал следующую структуру занятий: непосредственно до группового занятия участникам необходимо было ознакомиться с материалами по предстоящей теме тренинга (просмотр видео-лекций, изучение теоретического материала, представленного в книге-тренажере и рекомендованной литературе, выполнение практического домашнего задания), затем проходила групповая встреча с лидерами ШОР. Групповое занятие включало минимум три блока: обсуждение домашнего задания в малых группах в формате «равный – равному», анализ

проблемных ситуаций и ресурсные упражнения (например, активности «Маленькие радости» или «Точка опоры»). В ходе групповых встреч социальный педагог и педагог-психолог использовали элементы кинотерапии, арт-терапии, проективные техники (например, работа с метафорическими картами), составление и анализ собственного генеалогического древа.

Первая группа ШОР проходила с октября 2022 г. по февраль 2023 г., количество участников, прошедших полный курс программы – 8 человек. По итогу работы можно отметить следующие положительные тенденции в динамике:

- 50% участников отметили улучшение взаимоотношений с собственными несовершеннолетними детьми;

- 37% прекратили применять мягкие физические наказания (шлепки, подзатыльники);

- 12% прекратили применять жесткие физические наказания (наказание ремнем);

- 25% прекратили использовать игнорирование как способ воспитательного воздействия на ребенка.

Каждый участник программы отметил для себя сферу семейных или детско-родительских отношений, в которой произошли положительные изменения.

Вторая группа ШОР проходила с февраля 2023 г. по июнь 2023 г., количество участников, прошедших весь курс программы – 13 человек. По окончании 2 группы у родителей, принявших участие в программе, наблюдалась следующая положительная динамика:

- 77% участников отметили улучшение взаимоотношений с несовершеннолетними детьми;

- 62% участников прекратили применять мягкие физические наказания (шлепки, подзатыльники);

- 92% прекратили применять жесткие физические наказания (наказание ремнем);

- 62% родителей отказались от игнорирования как способа воспитательного воздействия на ребенка.

Каждый участник группы отметил по окончании ШОР стабилизацию общего психоэмоционального состояния в результате переживания социальной поддержки, получаемой в рамках еженедельных групповых встреч, и развитию навыков заботы о себе и саморегуляции.

Анализ работы Школы осознанных родителей производился на основании результатов специальных анкет (перед прохождением курса и по его окончанию), разработанных организаторами проекта «Азбука семьи». Обнаруженные результаты свидетельствуют о положительной динамике в родительских установках и методах воспитания, обе группы ШОР получили позитивные оценки участников. Кроме того, родителям, прошедшим курс ШОР, предоставляется возможность посещения групп-поддержки для родителей, а также психологических тренингов с их детьми, проходящими на базе Комплексного центра, для поддержания достигнутых результатов в процессе прохождения ими программы «Азбука счастливой семьи».

В дальнейшей работе по программе ШОР специалистами центра планируется проведение комплексной входной и выходной психологической диагностики участников с помощью стандартизированных тестов и опросников с целью определения динамики в следующих аспектах семейной жизни: психологический климат в семье, родительские установки, стратегии семейного воспитания, уровень конфликтности и агрессивности и копинг-стратегий, используемых родителями в стрессовых ситуациях.

Направленная на профилактику семейного неблагополучия и повышения уровня знаний родителей о закономерностях работы семейной системы, особенностях протекания кризисных реакций и навыков конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в детско-родительских отношениях, Школа осознанных родителей заняла прочную позицию в списке технологий, которые в своей работе применяют социальный педагог и педагог-психолог ГКУ СО «КЦСОН Самарского округа» Советское подразделение.

Список литературы

1. Боулби, Дж. Привязанность / Общ. ред. и вступ. ст. Г.В. Бурменской; Пер. с англ. Н.Г. Григорьевой и Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2003. 447с.
2. Сатир, В. Вы и ваша семья: руководство по личностному росту / В. Сатир. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2013. 279с.
3. Федорова, Ю.А. Осознанное родительство как психолого-педагогический феномен / Ю.А. Федорова, О.Н. Хахлова // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 6 (73). С. 16-24.

Список источников

4. Машкова, Д.В. Азбука счастливой семьи: 30 уроков осознанного родительства / Д.В. Машкова. М.: Эксмо, 2021. 448с.
5. Рецензия на книгу-тренажер Дианы Машковой и команды авторов «Азбука счастливой семьи. 30 уроков осознанного родительства» [Электронный ресурс] // Азбука семьи. Социально-просветительский проект. URL: <https://azbukasemi.ru/about/> (дата обращения: 18.07.2023).
6. Экспертное заключение СПбГУ от 29.07.2022 по информационным материалам запроса АНО СПП «Азбука Семьи» от 24.05.2022 № 22/05-1 [Электронный ресурс] // Архив открытого доступа Санкт-Петербургского государственного университета. URL: <http://hdl.handle.net/11701/37331> (дата обращения: 18.07.2023).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)

UDC 37

Bondareva N.K. Integration of miro's interactive platform for asynchronous business English language learning

Bondareva Nelli Karoevna

Master of Education, University of the People, Pasadena, USA

Abstract. This article discusses the advantages and disadvantages of asynchronous learning, as well as methods to significantly mitigate the negative impact of asynchronous learning. As an example, the implementation of an asynchronous methodology for learning Business English on the interactive platform MIRO is presented. The learning process on this platform was organized in an asynchronous format, which involved the availability of various tools and resources such as video lectures, educational materials in formats, and forums for student communication. In this article, the author explores methods to enhance knowledge levels, and motivation, and overcome language plateaus based on their own practical experience in a private pedagogical practice.

Keywords: English, distance learning, asynchronous learning, miro, platform-based learning, remote education, online education

In the modern information society, distance education is becoming increasingly common and in high demand. It offers new opportunities for acquiring education without being tied to a specific location or class schedule. Web technologies have significantly transformed the learning and teaching environment. Advocates of online learning have noticed that it can be effective in potentially overcoming barriers to learning. At the same time, online education contributes to increasing convenience, flexibility, modernity of study materials, a more individualized approach, and feedback compared to traditional classroom learning [4,5]. Opponents, however, are concerned that in online learning, students might feel isolated [1], which in turn could impact their level of motivation. This paper will examine the methodology of implementing an asynchronous education approach on the MIRO interactive platform [9].

Pedagogical theories that have influenced the study of asynchronous learning encompass a wide spectrum of approaches ranging from objectivism to constructivism. Representatives of objectivism believe that knowledge is objectively transmitted from the instructor to the learner, and skills such as memorization and information repetition can only be acquired through the individual practice of memorization. On the other hand, constructivists posit that knowledge is constructed by each learner through discovery, exploration, and experience [3, p.83-105]. Distance education, much like e-commerce, is

becoming customer-centric. The focus of such education is gradually shifting away from the instructor and is directly centered on the learner, their inquiries, goals, and interests in the learning process.

Asynchronous education is one form of online learning that offers students flexibility and independence in studying materials. Unlike synchronous formats, where educational sessions occur in real-time and require the simultaneous presence of the teacher and students, asynchronous learning allows students to access learning materials and resources at their own convenience and study them at their own pace. In asynchronous education, students can view lectures, read materials, complete assignments, and interact with the teacher and peers through online learning platforms. They can study materials at any time of the day or night, revisit complex concepts, and progress through the learning program according to their own needs and capabilities.

The advantages of asynchronous online learning include flexibility and accessibility. Students can receive education from anywhere in the world, without the need to be physically present at educational institutions. This is especially beneficial for those who have limited opportunities to attend traditional courses or live in remote areas. For example, adults seeking to improve their English language skills often face time and schedule constraints. Additionally, asynchronous learning allows students to delve deeper into materials and learn at their own pace, which can contribute to a better comprehension of educational goals.

While asynchronous online learning through online platforms has numerous advantages, it also has some drawbacks that should be considered. Unlike traditional classroom settings where students can receive immediate answers to their questions, asynchronous learning may have limited opportunities for instant interaction. If a student has questions or difficulties, receiving a response might take some time, potentially slowing down the learning process. To address this issue, students might be encouraged to form a group chat on platforms like WhatsApp, Telegram, or other instant messaging services, through which they can ask questions to fellow students within the same group. The teacher still actively participates in guiding the learning process, directing students, and answering questions. However, they do not dominate the educational process, providing students with the opportunity to approach problem-solving not only independently but also more thoughtfully.

The complexity of asynchronous learning also depends on the technical infrastructure. Asynchronous learning requires access to a computer, the internet, and other technical resources. Issues with internet connectivity, platform malfunctions, or lack of

access to necessary equipment can create challenges for students, especially for those with limited technical resources or insufficient technological literacy.

Since asynchronous learning does not have a fixed class schedule, students need to independently plan their time and organize their study activities. This requires good discipline and motivation to achieve success in learning. In my opinion, discipline and motivation play a crucial role in asynchronous learning, as students' progress relies much more on their own autonomy and responsibility compared to synchronous learning.

To enhance motivation, teachers can assist students in defining specific and achievable learning goals. A clear understanding of what they want to achieve will stimulate their motivation and help them stay on the right track. As mentioned earlier, asynchronous learning does not have a fixed schedule, but teachers should encourage students to create a timetable in which they allocate time for studying, completing assignments, and participating in discussions. A structured schedule will aid students in organizing their time and maintaining discipline. Additionally, students can be introduced to available online platforms, tools, and resources that help them manage their learning process. This could include calendars (Google Calendar, Mac Calendar, etc.), task organizers (Notion, Evernote, etc.), as well as other planning and progress-tracking tools. Breaking down their learning into smaller, achievable goals is also recommended. This approach not only makes it easier for students to observe their progress frequently but also boosts their motivation. Regularly achieving goals, even if they are relatively minor, sustains ongoing interest and enthusiasm.

The platform also provides opportunities for interaction and collaboration among students. Discussion forums, group projects, or virtual seminars contribute to engagement and motivation. Students are also offered the chance to explore inspiring and interesting content related to their area of interest. This may include real-life examples, practical assignments, videos, or success stories of other people. It is also important to recognize students' achievements and success. This could involve praising students, issuing certificates, and organizing virtual award ceremonies. At the same time, encouraging self-assessment and reflection is crucial. Students should assess their own progress, ask themselves questions, and learn from their own mistakes. It is important to remember that motivation can vary among different students, and each individual may respond to different methods. Therefore, it is important to adapt to student's individual needs and preferences, creating a stimulating and supportive learning environment [6, pp.185-189].

The MIRO platform is an interactive online space designed for collaborative work and idea visualization. It serves as a virtual board where users can not only create and edit

various types of content but also collaborate on it collectively. It is important to note that the MIRO platform was not specifically developed as an educational tool.

According to the author, the interactive MIRO platform is an excellent tool for asynchronous learning for several reasons. Firstly, MIRO provides virtual boards where learners can visually represent information, and create mind maps, diagrams, and other elements. This enables active interaction with the material and engagement in the learning process. Secondly, MIRO allows learners to collaborate on a single virtual board. They can simultaneously edit, comment, and discuss information, fostering collective learning and idea exchange. This is particularly useful in asynchronous learning, where participants can work at different times and from different locations. Thirdly, being a web-based platform, MIRO offers learners access via the internet from any device. They can easily create and edit content, add comments, and share their ideas without requiring complex software installation. Fourthly, MIRO allows the insertion of various media files such as images, videos, audio, and documents. This enables learners to utilize diverse resources and materials for learning, making the process more interactive and engaging. MIRO also provides tools for creating frameworks, lists, maps, templates, and other elements that help learners organize and structure information. This, in turn, aids learners in better understanding and retaining the study materials. Furthermore, the MIRO platform allows for saving and tracking the history of changes on the board, enabling teachers or learners to monitor progress and make necessary adjustments. This is particularly important for feedback and assessment purposes.

Overall, the MIRO platform offers learners a powerful tool for information visualization, collaborative work, and educational organization. Its flexibility and interactivity make it an excellent choice for asynchronous learning, where participants can actively interact and work at their own pace and convenience.

The author conducted asynchronous business English language training through the integration of the MIRO platform over a span of two years. For the research, a focus group consisting of 10 individuals aged 21 to 42 was created. The group comprised various professionals in the business world, holding positions such as an advertising agency manager, a marketing manager, a design studio owner, an HR manager, a strategic planning manager, an IT specialist, an accountant, a planning engineer, an entrepreneur, and a sales manager.

The main characteristics for selecting the focus group were the following factors:

- High level of motivation (upcoming internships, taking the IELTS/TOEFL English language exam, conference presentations, job changes, publishing scientific articles in English-language journals).

- Proficiency in technology - the ability to work with MsOffice/MAC Office suite, Zoom, Skype, and skills in online information search.

- Interest in learning business English

- English language proficiency at the B1 (Intermediate) level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

- Heightened interest in distance learning or prior experience in learning online

- Ability to work autonomously when solving educational tasks.

To organize the training, an educational program was created on the interactive MIRO board. The structure of the learning process is represented as islands and depicted in Figure 1. Each island encompasses one unit of study.

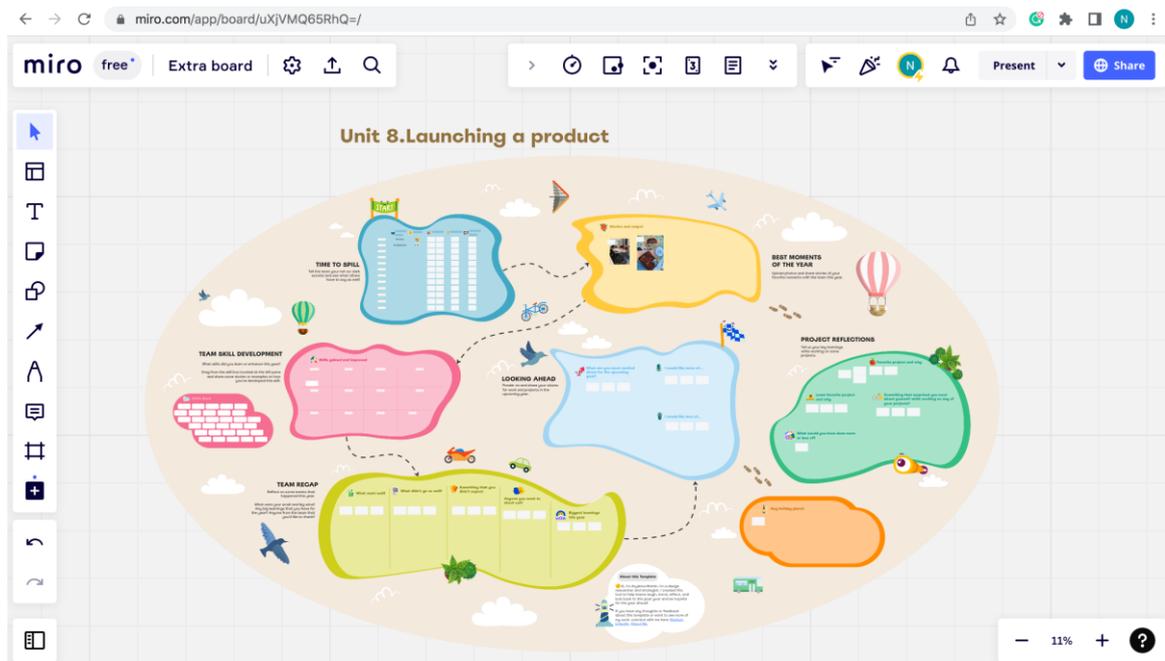


Figure 1. Organization of the Learning Process on the Interactive MIRO Platform
Note: Author's original design

Students study the unit independently and complete all the provided assignments for self-paced learning. After the material has been studied independently, students are encouraged to apply the acquired skills in practice. In Figure 2, the teacher has created a separate interactive board where they placed discussion questions related to the studied material.

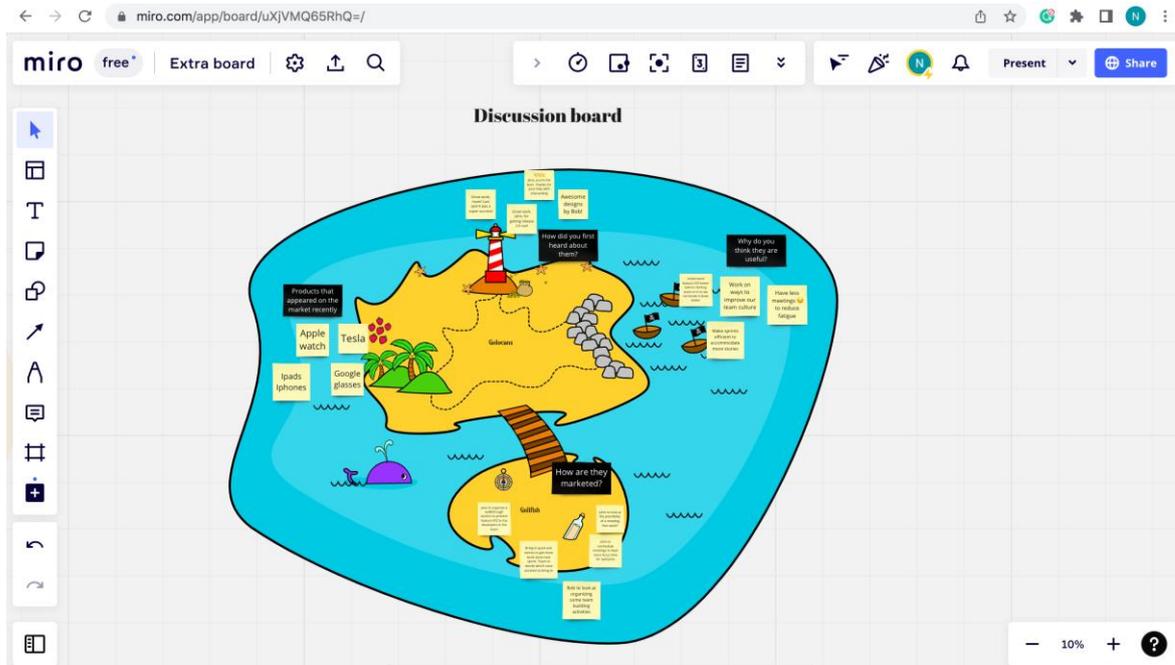


Figure 2. Example of Discussions on the Interactive MIRO Board

Note: Author's original design

Students are required to express their opinions on the current question, and in addition to this, they must either agree or disagree with their peers' opinions, providing a reason for their disagreement. This method not only helps students overcome the feeling of isolation that accompanies asynchronous learning but also allows them to apply the studied material in practice.

After the second week of learning, students feel more confident as they have acquired all the necessary technical skills required for their studies. In the third week of learning, students are introduced to a new type of exercise - a group assignment that must be accomplished within 3 weeks. Students are divided into groups of two or three individuals. Each group attempts to find a solution for a specific business task. To solve the task, students need to interact directly with each other. They must decide on their own how to communicate and allocate roles for solving the business challenge. Upon the submission deadline, the teacher arranges a virtual meeting with the group for the presentation and assessment of the participants' work. At the end of the lesson, students themselves choose the most successful business projects.

The curriculum consisted of twenty-four islands (units). Each island, in turn, comprised five sub-units. Additionally, the course program included five group presentations. Thus, over the course of two academic years, students covered 200 supervised hours, which, according to the CEFR language learning scale, is sufficient for the completion of one level [2].

One of the factors for selecting the focus group was the student's proficiency in English at the B1 (Intermediate) level. It is worth delving into the problems that the students might face at this level of learning English. Inevitably, students who have reached the Intermediate level will have differing language usage profiles and learning needs, but often, as pointed out by Richardson [7], the following problems tend to arise:

- There is a gap between receptive and productive competence. The learner might make significant progress in understanding spoken and written language but still feel that their knowledge is insufficient when it comes to spoken skills

- Persistent fossilized language errors exist, meaning errors typical of lower-level learners persist and resurface in specific circumstances, regardless of the time and effort spent on correcting them

- Fluency in speech may be achieved through the use of simpler language constructs. The learner may predominantly use grammar from a lower proficiency level, as well as vocabulary and communication strategies, to express thoughts, without fully mastering more complex language structures and nuances used by more advanced users

- The learner has a limited vocabulary. Vocabulary development does not progress rapidly enough. The learner tends to excessively rely on lower-level vocabulary and fails to grasp more advanced lexical items

- Speech production can be adequate, but often lacks the characteristics of natural speech. The learner's English may be fluent and grammatically correct, but it may sound overly formal and rehearsed

The issues that are mentioned above lead to what is known as the "language plateau" effect, where the development of language skills stagnates at the Intermediate or Upper-Intermediate level and does not progress further despite continued learning efforts. Littlewood [8] in his research identified several reasons for the occurrence of a language plateau:

- Insufficient practice: Learners stop practicing the language regularly or fail to allocate enough time for language learning

- Limited resources: If learners restrict themselves to using only one type of resource or learning method for language acquisition

- Lack of motivation: Learners might lose enthusiasm and put in less effort to improve their skills

- Difficulty with specific language aspects: Certain aspects of the English language, such as phonetics, grammar, or complex lexical structures, can pose particular challenges for learners

The aim of the described educational program on the MIRO board was to enhance students' knowledge by structuring information clearly and to overcome the language plateau commonly encountered by Intermediate and Upped-Intermediate level students. The research objective of this work was to observe the focus group and track the reasons for low motivation and issues with engagement in the educational process. Furthermore, it was crucial to identify the effectiveness of asynchronous distance learning for business English using the interactive MIRO platform. The progress of English language proficiency among the students in the focus group can be found in Table 1.

Table 1. English Language Proficiency Levels of Students in the Focus Group Over the Years

The Year of Study	Proficiency Level	
	Beginning of the year	End of the Year
1	B1	B1+
2	B1+	B2~B2+

Note: Author's original design

From the table, it can be observed that on average, students increased their proficiency level by one sub-level within a single academic year. By the end of the program, they were able to overcome the language plateau and significantly enhance their English language proficiency. Considering that the learning format for the focus group students was asynchronous, their results and progress in English language proficiency can confidently be characterized as positive.

In addition to the overall progress, additional parameters reflected in Table 2 were also analyzed during the focus group.

Table 2. A detailed analysis of the focus group based on several parameters.

Parameter	Number of students by year of study	
	Year 1	Year 2
Completed homework assignments fully and on time	9	8
Completed homework assignments fully but after the deadline	1	1
Completed the program	9	8
Dropped out from the program	1	1
Took a time off	1	1
Degree of engagement	8	7

Note: The total number of the students in the focus group - 10 people

From the data presented in Table 2, it can be observed that nearly all participants in the focus group demonstrated a high degree of engagement. Eight out of ten students actively participated in discussion forums, asked questions in instant messaging platforms, reviewed supplementary materials, and aimed for mutual assistance. In the first year of the program, one student left, citing changes in work plans for future business trips as the reason for discontinuing their studies. In the second year of the program, one student also withdrew due to maternity leave. Therefore, it can be concluded that students' withdrawal from the program is related to life circumstances rather than the asynchronous learning format.

The study also revealed that despite similar initial data upon enrollment in the program, 1 out of 10 students in the first year and 1 out of 9 students in the second year consistently struggled to fully complete homework assignments within the established deadlines. This suggests that approximately 10-12% of the students are not suited to the asynchronous learning format. Participants who consistently had difficulties with assignment submissions eventually left the program, while 80% of students completed the two-year program, which roughly aligns with the percentage ratio of traditional synchronous lessons.

Thanks to student feedback and monthly reflections, it was found that the degree of motivation was primarily sustained by three factors:

1. Engaging lesson content
2. The opportunity to communicate with other students on the course about the topics being studied
3. The desire to acquire new technological skills

After familiarizing themselves with the MIRO platform, several students reported that they had implemented this platform into their work processes. In conclusion, the

following observations can be made regarding the application of asynchronous methods in teaching business English on the interactive MIRO platform:

- A well-structured educational program that takes into account students' needs and interests can enhance student engagement and motivation

- The asynchronous method is capable of overcoming learners' language plateaus and taking them to a higher level

- Establishing clear communication channels among students is one of the key factors, as this opportunity prevents students from feeling isolated during the asynchronous learning process

- Skillful organization of groups based on motivation, interests, and needs is another crucial factor

The research data indicates relatively low program dropout rates. I believe that the initial selection of the focus group was crucial in addressing this issue and significantly contributed to reducing this indicator.

The author intends to continue using this remote learning system while complementing it with various innovations to enhance student motivation and engagement in the asynchronous learning format of business English, facilitated by the interactive MIRO platform.

List of literature

1. Brown A. The advancement of learning / A. Brown // Educational Researcher - 1994
2. Common European framework guided learning hours (from beginner level) [Online]. Cambridge English support. No date. Available at: <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours> (Accessed: August 31, 2023)
3. Chang T. Cross-Cultural Communication and Social Presence in Asynchronous Learning Processes / T. Chang, J. Lim // E-Service Journal. 2002. Vol.1. #3 Special Issue: e-collaboration. - pp. 83-105.
4. Hackbarth, S. The educational technology handbook: A comprehensive guide / S. Hackbarth // Englewood Cliffs - 1996
5. Harasim, L.M. Online education: Perspectives on a new environment / L.M. Harasim // New York, Praeger. 1990, - pp.39-66
6. Mupinga M.D. Expectations, and Needs of Online Students / M.D. Mupinga, T.R. Nora, D.C. Yaw // Colledge Teaching. 2006. Vol. 54, #1 - pp.185-189
7. Richards J.C. Moving Beyond the Plateau: From the Intermediate to Advanced Levels in Language Learning / J.C. Richards // Cambridge University Press. 2008
8. Littlewood W.T. Foreign and Second Language Teaching / W.T. Little wood // Cambridge University Press. 1984
9. Miro: Online collaborative whiteboard [Online]. Miro. No date. Available at: <https://miro.com/ru/> (Accessed: August 31, 2023)

УДК 37.013

**Верменский Н.С., Верменская Е.А. К вопросу смены парадигм
в современном образовательном процессе России**

Верменский Никита Сергеевич

студент 4 курса факультета комплексной безопасности ТЭК РГУ нефти и газа (НИУ)
им. И.М. Губкина, г. Москва
dreamerboy1255@gmail.com

Верменская Елена Александровна

канд. пед. наук, доцент, доцент Института базового образования НИТУ МИСИС
г. Москва
ver.a@mail.ru

On the issue of Paradigm shift in the modern educational process in Russia

Vermensky Nikita Sergeevich

4th year student of Faculty of Integrated Security of the Fuel and Energy Complex
of Oil and Gas University, Russia, Moscow

Vermenskaya Elena Alexandrovna

PhD, Associate Professor of Russian Language Center, NUST MISIS, Russia, Moscow

Аннотация. В статье рассматриваются образовательные парадигмы в современном процессе обучения. Анализируются подходы к понятию «парадигма». Исследуются различные взгляды ученых на теоретические аспекты образовательных парадигм, а также затрагивается вопрос их практического применения.

Ключевые слова: образовательный процесс, парадигма, учитель, ученик

Abstract. The article discusses educational paradigms in the modern learning process. Approaches to the concept of «paradigm» are being studied. Various views of scientists on the theoretical aspects of educational paradigms are investigated, and the question of their practical application is also studied.

Keywords: educational process, paradigm, teacher, student.

Образовательный процесс может строиться на различных теоретических основаниях и по различным моделям. От выбора модели образовательного процесса зависит направленность цели и содержания образования, форм и методов обучения (воспитания) а также характер взаимодействия педагога и учащихся. Любая образовательная модель формируется в рамках определенной парадигмы.

В переводе с древнегреческого «парадигма» означает образец. В философию науки это понятие ввел немецкий ученый Г. Бергман, однако широкое распространение понятие парадигма как научный термин получило после выхода в свет в 1962 г. книги американского исследователя Томаса Куна «Структура научных

революций». Кун выделил различные этапы в развитии научной дисциплины, в том числе – парадигмальный – предшествующий установлению парадигмы, господства парадигмы – нормальная наука и кризиса в научной революции, который заключается в смене парадигмы, переходе от одной парадигмы к другой.

Российские исследователи выделяют различные виды образовательных парадигм, акцентируя внимание на определенных аспектах педагогической реальности. Для того, чтобы более полно понять направленность современной теории и практики, приведем в качестве примера две ключевые типологии образовательных парадигм. Их авторы известные российские ученые – Ш.А. Амонашвили и Е.А. Ямбург [3, с. 19].

Ш.А. Амонашвили отличает авторитарно-императивную и гуманную образовательные парадигмы. В авторитарной парадигме ведущим является тип педагогического взаимоотношения, при котором педагог проявляет требовательность и строгость, а учащийся – подчинение и послушание. Педагог, руководствуясь императивными установками, формирует личность в соответствии с определенными идеологическими требованиями. Главным для авторитарного педагога является внешняя цель образования, а не личность учащегося. Пытаясь достичь поставленной цели, учитель опирается на незыблемые педагогические правила и требования, нивелирующие индивидуальные особенности учащихся.

Реальной альтернативой авторитарно-императивной педагогике, по Ш.А. Амонашвили, является гуманная педагогика. Парадигма гуманной педагогике, основываясь на идеях гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Бернс) ориентирует на то, чтобы превратить учащегося в своего единомышленника; сделать его равноправным участником и соавтором собственного образования. Сами взаимоотношения между участниками образовательного процесса должны строиться на основе взаимоуважения и любви, т.е. иметь ярко выраженный гуманный характер. Ш.А. Амонашвили считает, что гуманная педагогика может и должна обходиться без принуждения, так как восприимчивость, способности заложены в самой природе человека. Эти свойства педагогу следует выявлять и поддерживать, на них надо опираться, а не стремиться их подавить, пытаясь жестко регламентировать естественную активность взрослеющего человека [2].

Другую типологию образовательных парадигм предлагает Е.А. Ямбург. Как правомерно отмечает специалист по образовательным парадигмам Г.Б. Корнетов, Е.А. Ямбург не противопоставляет выделенные им базовые модели образования как

«хорошие» и «плохие», «правомерные» и «неправомерные», а по принципу их взаимодополнения.

Ученый выделяет в развитии образования когнитивную и личностную парадигмы. Когнитивная парадигма центрирована на интеллектуальном (когнитивном) развитии личности, сквозь призму которого она пытается решать большинство проблем обучения и воспитания. Соответствующая ей модель образования, утверждает Е.А. Ямбург, ориентирует школу на предметные парадигмы, фиксированные поддающиеся оценке результаты, селекцию учащихся по уровню способностей. С одной стороны, когнитивная педагогика вооружает человека эффективными способами познания мира, готовит его к жизни в информационном обществе. С другой стороны, образовательный процесс направлен не столько на реализацию индивидуальных интересов и потребностей человека, сколько на его развитие по заранее определенным нормативам, выделенным из социальной целесообразности и детерминированными социокультурными обстоятельствами

В рамках личностной педагогики учащийся рассматривается как индивидуальность, которая сама может и должна с помощью педагога выбрать тот путь образования, который поможет достичь наилучших результатов. При таком подходе оказывается, что во многих случаях нормы и требования, предъявляемые школьникам и студентам, не могут быть жестко фиксированными. От педагога требуется внимательное наблюдение за личностным ростом взрослеющего человека, постоянный учет его индивидуальных интересов и проблем, определение на этой основе задач образования, а также путей и средств их осуществления, управление познавательной деятельностью учащихся, организацию и технологическое обеспечение условий для развития эмоциональных и волевых сил школьника, студента.

Проведенный нами анализ научно-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме позволил выявить еще ряд современных образовательных парадигм, которые направлены на развитие личности обучаемых. К таким парадигмам можно отнести гуманистическую педагогику (И.А. Колесникова), антропоцентристскую модель образования (Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянов), личностно-ориентированное образование (Е.В. Бондаревская, С.Н. Кульневич, В.В. Сериков). Общим для всех современных парадигм является их гуманистическая направленность, стремление поставить учащегося в центр образовательного процесса, а также создать условия для того, чтобы взрослеющий человек научился быть субъектом своей жизнедеятельности.

Сказанное дает нам основание считать, что в современном образовательном процессе России осуществляется смена парадигм, которая выражается в переходе от авторитарной к гуманистической модели образования. В этой связи, важно уяснить какими качествами должен обладать субъект жизнедеятельности, иными словами, на что нам следует ориентироваться, развивая гуманистическую направленность образовательного процесса. Ответ можно получить, изучив современные публикации отечественных и зарубежных ученых, международные и российские документы об образовании, в которых формулируется социальный заказ общеобразовательной и высшей школе. На основании названных источников можно сделать вывод о том, что субъект жизнедеятельности обладает следующими базовыми характеристиками:

- уверен в себе, постоянно расширяет свои возможности и стремления их реализовывать;

- умеет продуктивно действовать в динамично развивающемся мире, может принимать нестандартные решения, способен к профессиональной мобильности;

- способен к непрерывному самообразованию, проявляет познавательную активность, умеет самостоятельно приобретать знания, творчески их использовать в профессиональной деятельности;

- умеет принимать грамотные решения и достигать успеха в соответствии с поставленной целью, руководствуясь при этом нравственными нормами, принятыми в обществе и законами государства;

- умеет адекватно оценивать свои силы, прогнозировать и проектировать собственную жизнедеятельность;

- умеет быть толерантным к другим людям, непохожим на себя, способен к продуктивному сотрудничеству.

Названные качества личности стали востребованы обществом и самим человеком в России первых десятилетий XXI века в силу ряда объективных факторов. Одна из главных причин — это ускорение темпов развития общества и, как следствие, необходимость подготовки людей к жизни в динамично развивающемся мире.

Мы живем в эпоху кардинальных перемен, изменяются социальные и политические отношения. В частности, в нашей стране осуществляется сложный и противоречивый процесс перехода к рыночным взаимоотношениям и демократическому обществу. Быстрыми темпами развивается наука, техника и культура, общество переходит в информационную фазу цивилизации, меняются представления о способах овладения знаниями. В этих условиях образование должно помочь человеку быстро ориентироваться в огромном потоке информации, научить

мыслить и воспитать потребность в самообразовании. Расширение возможностей политического и социального выбора в России вызывает необходимость формирования у студентов грамотных решений, руководствуясь нравственными нормами и законами государства [4, с.231].

Вместе с тем, не только объективные факторы оказывают влияние на развитие личности. Внешнее окружение обнаруживает все большую зависимость от человека, от его потребностей, уровня развития интеллекта, профессиональных умений, нравственных ценностей и многих других факторов развития личности. В развитых странах значение человеческого капитала составляет 70-80% национального богатства. Вот почему в современных условиях осуществляется смена образовательных парадигм, вектор которой направлен на переход от авторитарной к гуманистической модели образования, т.е. к созданию в образовании условий для становления учащегося субъектом жизнедеятельности.

Однако на практике все обстоит намного сложнее. Результаты исследований, проведенных отечественными учеными, свидетельствуют о том, что более 60% вузовских преподавателей до сих пор ограничивают свою профессиональную деятельность ознакомлением студентов с основами определенной науки и не используют весь арсенал педагогических средств для развития субъективных начал личности. А ведь решение этой задачи позволяет существенно повысить качество подготовки будущих специалистов. Некоторые преподаватели пытаются реализовать в образовательном процессе идеи гуманизации, но не владеют соответствующими педагогическими механизмами. Все большее количество педагогов начинают осознавать, что гуманизация высшей школы это не просто красивой лозунг, но и достаточно трудная проблема, которую надо решать, опираясь на новые концептуальные подходы и используя современные образовательные технологии.

Таким образом, модели процесса обучения и воспитания в современной отечественной школе формируются на идеях гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили, в соответствии с которыми педагог включает учащегося в образовательный процесс как равноправного участника, опирается на его внутреннее стремление к развитию, проявлению активности. Е.А. Ямбург выделяет в развитии образования когнитивную и личностную парадигмы. Задачи интеллектуального развития личности в соответствии с данной моделью ориентируют школу на формирование предметных парадигм, что в свою очередь позволяет вооружать учащегося эффективными способами познания мира, готовить его к жизни в информационном обществе. Ключевая роль педагога в этом процессе – наблюдение

за личностным ростом, ориентация на индивидуальные интересы учащегося, решение возникающих педагогических задач, управление его познавательной деятельностью. Проведенное исследование позволяет заключить: ключевым аспектом основных парадигм является их гуманистическая направленность, стремление поставить учащегося в центр образовательного процесса, что, безусловно, позволит совершенствовать образовательный процесс в современной отечественной школе.

Список литературы

1. Борчев, К. Ф. Характеристики образовательной среды для поколения Z (телесно-когнитивно-ценностная парадигма в современной образовательной среде) / К.Ф. Борчев, С.С. Назаренко, Н. А. Тимошина // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5, № 1. – С. 127-150.
2. Голосова С.В., Федоренко Л.П. Основные парадигмы современной педагогической науки // Концепт. – 2016. – №3.
3. Голубева, Т.А. О понятии образовательной среды современной профессиональной образовательной организации в новой парадигме профессионального образования и обучения / Т.А. Голубева, Н.М. Золотарева // Основы компетентностного подхода в современной образовательной среде / Под общ. ред. М.А. Крыловой. – Тверь: Тверской государственный университет, 2017. – С. 8-27.
4. Педагогика XXI века: смена парадигм: коллективная монография в 2 томах. Т. 1 / Л.А. Мокрецова, О.В. Попова, Н.В. Волкова и др.; под общ. ред. проф. О.В. Поповой; Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина. – Бийск: ФГБОУ ВО «АГГПУ», 2019. – 396 с.
5. Хоменко Г.П., Косинская Е.А. Ильницкая О.И. Парадигмы образования: тенденции развития // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. Т. 1 (67). – 2015. – №1. – С. 40-53.

УДК 378

Голец И.И. Медиаобразование как неотъемлемая часть современной педагогики

Голец Илья Игоревич

Аспирант кафедры педагогики, Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского
goletsii@tksu.ru

Golets I.I. Media education as an integral part of modern pedagogy

Golets Ilya Igorevich

Postgraduate student of the Department of Pedagogy
Kaluga State University them. K.E. Tsiolkovsky

Аннотация. Научная статья посвящена актуальной проблеме формирования профессиональных компетенций в сфере медиа у будущих педагогов. В условиях современного информационного общества, где медиа играют ключевую роль в образовании и коммуникации, важно подготовить будущих педагогов к эффективному использованию медийных инструментов и технологий. Статья анализирует сущность профессиональных компетенций в контексте медиаобразования, выделяя основные аспекты знаний, умений и навыков, необходимых для успешной педагогической деятельности в информационно-медийной среде. Автор подчеркивает не только важность овладения техническими аспектами работы с медиаресурсами, но и способность критически анализировать и интерпретировать медийные сообщения, адаптировать их для образовательных целей и создавать собственные образовательные контексты с использованием медиа. Статья подчеркивает значимость интеграции медиаобразования в профессиональную подготовку будущих педагогов как неотъемлемого элемента современной педагогической практики. Это способствует созданию качественных образовательных сред, способных развивать у студентов не только профессиональные навыки, но и креативное мышление и способность адаптироваться к быстро меняющейся медиасреде.

Ключевые слова: медиаобразование, высшее образование, педагог, медиакomпетенции, медиатехнологии, педагогика.

Abstract. The scientific article is dedicated to the pressing issue of developing professional competencies in the field of media for future educators. In the context of the modern information society, where media play a key role in education and communication, it is crucial to prepare future educators for the effective use of media tools and technologies. The article analyzes the essence of professional competencies in the context of media education, highlighting the core aspects of knowledge, skills, and abilities required for successful pedagogical activities in the information and media environment. The author emphasizes not only the importance of mastering the technical aspects of working with media resources but also the ability to critically analyze and interpret media messages, adapt them for educational purposes, and create their own educational contexts using media. The article underscores the significance of integrating media education into the professional training of future educators as an integral element of contemporary pedagogical practice. This contributes to the creation of quality educational environments capable of developing

not only professional skills but also creative thinking and the ability to adapt to the rapidly changing media landscape.

Keywords: media education, higher education, educator, media competencies, media technologies, pedagogy.

Современное образование находится под влиянием стремительно развивающихся медийных технологий и информационной среды. В условиях, когда медиа играют важную роль в формировании знаний, ценностей и коммуникации, задача подготовки будущих педагогов в области медиа становится более актуальной и значимой. Профессиональные компетенции в сфере медиа приобретают ключевое значение для успешной педагогической деятельности, так как они обеспечивают способность эффективно взаимодействовать с современными обучающимися, используя средства и методы информационно-коммуникационных технологий. Медиаобразование, как составная часть современной педагогической практики, направлено на развитие медиа-грамотности обучающихся и формирование у них умения анализировать, интерпретировать и создавать медийные сообщения. Сущность медиаобразования заключается в развитии критического мышления, способности разбираться в множестве информации и эффективного использования медийных ресурсов. Это позволяет будущим педагогам не только передавать знания, но и воспитывать у обучающихся умение критически воспринимать информацию из различных источников.

Значимость медиаобразования обусловлена современными требованиями образовательного процесса. Педагоги должны быть подготовлены к эффективному использованию средств массовой информации и технологий в учебной и воспитательной деятельности. Отсутствие медийной грамотности может привести к недопониманию медийных контекстов и негативным последствиям, связанным с дезинформацией. Современное образование требует от педагогов готовности к инновациям и внедрению современных методов обучения. Профессиональные компетенции в сфере медиа становятся неотъемлемой частью их профессиональной подготовки. Эти компетенции включают в себя знание о современных медийных технологиях, умение адаптировать учебный материал под различные формы медиа, способность организовывать интерактивные занятия с использованием мультимедийных средств. Способность анализировать и оценивать медийные сообщения, их воздействие на обучающихся и умение стимулировать критическое мышление - также являются неотъемлемыми элементами профессиональных компетенций педагога в сфере медиа [2, с. 33].

Интеграция медиаобразования в педагогическую практику требует разработки новых методологических подходов. Одним из способов интеграции является создание медийных учебных материалов, способствующих активному взаимодействию обучающихся с информацией. Онлайн-платформы, вебинары, видеолекции становятся эффективными инструментами, расширяющими возможности традиционного образования. Помимо этого, интеграция медиаобразования позволяет создать более интересные и вовлекающие уроки, активизировать диалог между учителем и обучающимися, а также стимулировать к самостоятельному изучению материала.

Результаты исследований подтверждают положительное влияние медиаобразования на развитие обучающихся. Педагоги, которые внедряют медийные технологии в свою практику, отмечают увеличение мотивации учащихся, повышение качества обучения и более глубокое понимание учебного материала. Опыт внедрения медиаобразования также демонстрирует, что студенты, будущие педагоги, прошедшие соответствующую подготовку, активно используют медийные ресурсы в своей работе, создавая инновационные уроки и проекты [3, с. 33].

Интеграция медиаобразования представляет собой сложный и многогранный процесс, направленный на органичное влияние средств массовой информации на учебные программы и методику преподавания. Она охватывает не только технические аспекты использования медийных технологий, но и разнообразные стратегии, способствующие эффективному обучению и воспитанию. Одним из ключевых аспектов интеграции медиаобразования является разработка и использование медийных учебных материалов. Эти материалы могут включать в себя видеоролики, аудиозаписи, мультимедийные презентации, интерактивные задания и другие формы медийного контента. Такие материалы обогащают учебный процесс и способствуют более глубокому и запоминающемуся усвоению информации. С развитием информационных технологий становится все более актуальным использование онлайн-платформ и вебинаров для образовательных целей [4, с. 186]. Они позволяют организовать дистанционное обучение, расширяют географию обучающихся и создают удобные условия для обмена знаниями и опытом. Вебинары, например, позволяют проводить интерактивные лекции, мастер-классы и обсуждения с участием студентов из разных регионов. Интеграция медиаобразования также предполагает использование вовлекающих методик, которые активно привлекают обучающихся к учебному процессу. Это может быть создание учебных проектов, подкастов, виртуальных экскурсий, интерактивных игр и даже медийных

фестивалей. Такие методики способствуют более глубокому взаимодействию с учебным материалом и стимулируют творческое мышление студентов. Интеграция медиаобразования также направлена на развитие медиаграмотности у будущих педагогов и их обучающихся. Понимание особенностей разных типов медийных контентов, умение анализировать информацию, выявлять медийные стереотипы и фейки, а также этические аспекты в медийной сфере - все это важные компоненты медиаграмотности, которые важно формировать в рамках образовательного процесса.

Однако интеграция медиаобразования может столкнуться с некоторыми ограничениями, такими как недостаточное оборудование, навыки в данной сфере, ограниченный доступ к интернету или необходимость адаптации материалов под конкретные условия. Важно разрабатывать адекватные стратегии для преодоления этих ограничений и обеспечения доступности образования для всех студентов.

В современном информационном обществе, где медиа играют роль активных партнеров в процессе коммуникации, медиаобразование становится важным аспектом подготовки будущих педагогов. Оно ориентировано на развитие медиаграмотности и умения эффективно использовать медийные ресурсы в образовательной деятельности. Интеграция медиаобразования в образовательный процесс представляет собой мощный инструмент современной педагогической практики. Она расширяет возможности обучения, делает его более интересным и вовлекающим, а также способствует формированию у будущих педагогов и их обучающихся необходимых компетенций для успешной адаптации в медийном информационном пространстве. Современное образование находится в центре трансформаций, вызванных внедрением медиа и информационных технологий. Профессиональные компетенции в сфере медиа становятся неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов. Развитие медиаграмотности и способности эффективно работать с медийными ресурсами становится ключевым аспектом в обеспечении качественного образования. Современные педагоги должны обладать компетенциями, которые позволяют им не только использовать медийные технологии, но и критически анализировать медийные сообщения, адаптировать их для учебных целей и создавать собственные медийные контексты. Эти компетенции включают в себя знание о современных медийных технологиях, способность создавать медийные учебные материалы и умение эффективно взаимодействовать с обучающимися через медийные платформы. Интеграция медиаобразования требует от педагогов новых

методологических подходов. Создание медийных учебных материалов, использование онлайн-платформ и вебинаров, применение вовлекающих методик и повышение медиаграмотности - это лишь некоторые из стратегий, способствующих успешной интеграции медиаобразования [5, с. 60-64]. Она способствует более активному и вовлекающему обучению, а также формированию у обучающихся навыков работы в медийной среде. Результаты исследований и практический опыт педагогов показывают положительные изменения, происходящие в образовательной среде благодаря интеграции медиаобразования. Это включает в себя повышение мотивации обучающихся, более глубокое усвоение материала, улучшение качества обучения и формирование креативного мышления.

Одним из ключевых выводов исследования авторов является то, что медиаобразование способствует активизации учебного процесса и стимулирует интерес студентов к обучению. Медиа-технологии позволяют создавать интерактивные и инновационные учебные материалы. Другим важным аспектом, выявленным в исследовании автора, является улучшение доступности образования благодаря медиа-технологиям. Онлайн-курсы, вебинары и цифровые учебники делают образование доступным для студентов из разных регионов и стран, расширяя горизонты обучения. Результаты исследования Министерства науки и высшего образования об уровне преподавания в дистанционном формате показали, что более половины студентов оценили его как высокий или скорее высокий — 53%. Низкие оценки дали только 12% студентов. Большинство студентов удовлетворены тем, как организовано дистанционное образование в их вузе в условиях распространения COVID-19 [1].

В заключении следует подчеркнуть, что медиаобразование - это не просто модное явление, а неотъемлемый элемент современной педагогики, способствующий повышению качества образования и подготовке студентов к вызовам современного информационного мира. Стремительное развитие медиа-технологий делает медиаобразование более актуальным и значимым для высшего образования, и его интеграция в учебный процесс становится неотложной задачей для образовательных учреждений.

Список литературы

1. Сайт Министерства науки и высшего образования РФ <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 01.08.2023)
2. Материалы секции «Медиаобразование: Пензинские чтения» XXXIII Международной научно-практической конференции исследователей и преподавателей журналистики, рекламы и связей с общественностью «Проблемы массовой коммуникации». Воронеж. 19-20 мая 2023 г. Вып. 2 / Под ред. В. В. Тулупова. – Воронеж: Кварта, 2023. – 55 с
3. Кругликова Л.С. Составляющие профессиональной компетентности в медиаобразовательной деятельности Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И. Гудиной, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. М., 2007. С.30-34.
4. Федоров А. В.. Интеграция медиаобразования в условиях современной школы: сборник научных трудов I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / [и др.]. — Москва. Берлин : ДиректМедиа, 2020. — 211 с.
5. Троянская С.Л. Основы медиапедагогики: учеб.-метод. пособие. – Ижевск : Удмуртский университет, 2023. – 131 с.

УДК 372.881.1

Губатенко М.Н. Теоретические аспекты использования АСМР-видео как инструмента изучения иностранного языка

Губатенко Мария Николаевна

преподаватель кафедры второго иностранного языка
ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
РФ, г. Москва
gubatenko.m@mail.ru

Theoretical aspects of using ASMR videos as a language learning tool

Gubatenko Maria Nikolaevna

lecturer of the Department of the Second Foreign Language
Moscow State Linguistic University, Russia, Moscow

Аннотация. Данная статья посвящена теоретическому обоснованию целесообразности использования в учебном процессе видео, вызывающих автономную сенсорную меридианную реакцию (АСМР). В контексте изучения иностранного языка предлагается рассматривать определенный тип АСМР-видео, созданных носителями языка – ролевую игру. Автором были проанализированы видео с трех англоязычных АСМР-каналов и были выделены характерные особенности жанра, которые могут способствовать более эффективному изучению иностранного языка, среди которых: ограниченная интерактивность, умеренный темп речи, разнообразие ролевых ситуаций и повторение типичных фраз. Несмотря на возможный потенциал использования таких видео в рамках неформального обучения, проблема остается малоизученной.

Ключевые слова: АСМР, взаимодействие, учебная автономия, иностранный язык, неформальное образование, ролевая игра

Abstract. This article is focused on the theoretical justification of using in the educational process videos that evoke an autonomous sensory meridian response (ASMR). In the context of foreign language learning it is proposed to consider a certain type of ASMR-videos created by native speakers - roleplay. The author examined videos from three English-language ASMR channels and highlighted the characteristic features of the genre that can contribute to more effective foreign language learning including limited interactivity, moderate pace of speech, variety of role-playing situations and repetition of typical phrases. Despite the possible potential of using such videos as part of informal learning, the problem remains understudied.

Keywords: ASMR, interaction, learner autonomy, foreign language, informal education, roleplay

Эффективное изучение иностранного языка предполагает работу не только с преподавателем в стенах учебного заведения, но и самостоятельно за его пределами. Автономное обучение играет значительную роль в изучении языка, позволяя найти точку соприкосновения между учебной аудиторией и реальным миром.

Одной из учебных стратегий информального образования является просмотр АСМР-видео. В узком смысле под автономной сенсорной меридианной реакцией (АСМР, от англ. *Autonomous sensory meridian response, ASMR*) понимается ощущение (которое чаще всего описывается как покалывание), возникающее вследствие воздействия специфических аудиовизуальных стимулов и вызывающие положительные эмоции [3]. В более широкой трактовке этот термин используется для описания всего контента, который вызывает подобные ощущения. В основном такой материал представлен в видеоформате и публикуется на крупных видеохостингах, в первую очередь YouTube.

Практика потребления АСМР-контента достаточно широко распространена среди молодых людей, которые смотрят видео этого жанра для снижения тревоги, преодоления стресса и бессонницы. Для описания таких материалов психологи используют термин «комфортный контент» и связывают его популярность с необходимостью защиты от информационный перегрузки, которой подвержена прежде всего молодежь, активно использующая Интернет [1]. При этом отмечается, что данный контент потребляют как люди, у которых проявляется АСМР-эффект, так и те, у которых он не вызывает заметной реакции.

Популярность подобных видеороликов среди студентов побуждает преподавателей рассматривать АСМР-видео в качестве возможного инструмента для изучения иностранных языков. Несмотря на популярность жанра, количество работ, посвященных изучению этого явления в данном контексте, остается незначительным в русскоязычной литературе. Мы предполагаем, что основным препятствием является сложность определения эффективности и роли развлекательного контента в изучении языка, а также недостаток внимания к самостоятельной работе обучающихся вне аудитории со стороны как преподавателей, так и студентов. По нашему мнению, постепенное включение иноязычного контента в повседневную развлекательную деятельность обучающегося необходимо и значительно влияет на успешность обучения.

Соответственно, целью данной работы является оценка потенциала использования видео, вызывающих АСМР, в образовательном процессе. С этой точки зрения нам интересен иноязычный материал, в котором воздействие представлено в виде ролевой игры. Игровой компонент в таких видео проявляется следующим образом:

- наличие связного сюжета, характерного для обозначенной ситуации;
- моделирование обстановки с помощью предметов, нарядов и декораций;

– закрепление за участниками определенных ролей (например, автор – парикмахер, медик, учитель; зритель, соответственно, воспринимает себя в роли клиента, пациента или ученика);

– предполагается одностороннее воздействие создателя контента на зрителя (имитация прямого зрительного контакта, прикосновений и диалога, при этом не подразумевается непосредственной реакции от зрителя).

В рамках исследования мы проанализировали видео с трех YouTube-каналов: Sensory by Sophie (177 тысяч подписчиков, Бельгия, без определенной тематики), The Cozy Hospital ASMR (114 тысяч подписчиков, США, медицинская тематика) и GinaWhispers ASMR (79,9 тысяч подписчиков, США, медицинская тематика). Все выбранные материалы сняты на английском языке и представляют собой ролевые ASMR-видео с различными сюжетами. Средняя продолжительность видео – от 20 минут.

На наш взгляд, в проанализированных видео речь идет не только об одностороннем воздействии, но и ограниченном взаимодействии, поскольку зачастую создатели видео стараются имитировать полноценный диалог со зрителем, побуждая его к ответной реакции. Авторы активно используют речевую схему, которая выглядит следующим образом: *вопрос – пауза – нейтральный ответ* (предполагающий адекватную реакцию на большинство возможных ответов зрителя). Например:

– *Which shampoo are you currently using?*

[пауза]

– *OK. That's good.* [4]

Такое подобие взаимодействия, сопровождающееся вопросительной интонацией и зрительным контактом, стимулирует игровое мышление и побуждает зрителя к мысленному (внутреннему) диалогу. В данной ситуации зритель может ответить как односложно, так и полной фразой. В рамках сюжета автор может спросить зрителя про детали его жизни, релевантные для ситуации, якобы испытываемые симптомы, его отношение к происходящему. Такое взаимодействие способствует активизации речевой (хоть и не реализуемой устно) деятельности, а также помогает адаптации учащегося к определенным реальным иноязычным ситуациям – студент представляет себя в заданном окружении и учится адекватно реагировать на него, продумывая и отрабатывая возможные ответы на реплики собеседника, запоминает речевые сочетания, характерные для данной ситуации.

Ролевые АСМР-видео обычно представляют собой отыгрыш определенных сюжетов, которые можно объединить в три базовые категории: медицина (прием у врача, косметолога, психолога), сфера услуг (прием у визажиста, тату-мастера) и прочие (разговор с другом или родственником). Соответственно, каждый сценарий предлагает разный набор лексики, которая будет использоваться в том или ином контексте. В зависимости от ролевой ситуации, мы можем встретить следующие семантические поля, которые повторяются внутри категорий:

- части тела (*eyes, pupils, cheeks, temples, hands, lips*);
- домашние предметы (*sticks, cotton pads, gloves, q-tips*);
- медицина (*inspection, hearing, swab, injections, moles*);
- косметика (*concealer, beauty blenders, mascara, lashes*);
- текстура (*soft, sharp, creamy*);
- эмоциональное состояние (*happy, excited, glad, relaxed*);
- личная информация (*date of birth, gender, age*);

и другие.

Кроме того, для создания необходимой атмосферы широко используются слова с яркой позитивной коннотацией, такие как *great, awesome, clean, fine, healthy*.

Обозначенная лексика, с одной стороны, разнообразна; с другой – прослеживается тенденция к повторению ключевых слов (например, названий используемых инструментов, симптомов и болезней) и фраз внутри видео одной и той же категории. Подобная воспроизводимость материала в различных видео (в том числе созданных разными авторами) способствует его запоминанию, особенно с учетом еженедельной периодичности публикации новых видеороликов.

Для данных видео характерен спокойный медленный темп речи и повторение определенного набора простых фраз (в том числе команд), что особенно важно для студентов начального уровня изучения языка. Следует отдельно отметить, что успокаивающий и расслабляющий эффект от просмотра АСМР теоретически способствует стимуляции обучения, поскольку негативное эмоциональное состояние (прежде всего стресс) влияет на память, концентрацию и усвоение информации студентом.

Необходимо обратить внимание на длительность отобранных видео: среди материалов, представленных в упомянутых ранее YouTube-каналах, минимальная длительность видеоролика составляет около восьми минут, тогда как максимальная – более полутора часов.

Таким образом, мы можем заключить, что использование АСМР-видео в образовательном процессе обосновано прежде всего в контексте самостоятельного обучения. Подобный контент носит главным образом развлекательный характер, но может в том числе служить инструментом для изучения иностранного языка. Выделенные особенности, характерные для ролевых АСМР-видео, способствуют развитию словарного запаса студентов и их адаптации к речевым ситуациям различной тематики через ролевую игру.

Одним из возможных сценариев использования АСМР-контента в обучении является рекомендация преподавателем нескольких видео обучающимся для самостоятельного просмотра в свободное время в рамках изучения тем, связанных с профессиями, медициной, частями тела. Существует описанный опыт использования АСМР-видео в качестве домашнего задания с последующим обсуждением на занятии [2]. С нашей точки зрения, задачей преподавателя является знакомство студента с жанром, однако инициатива использования подобных видео должна исходить от обучающегося ввиду их специфики. Данный формат не подходит для использования непосредственно в учебной аудитории, но является достаточно ценным дополнением в рамках автономного обучения студентов различных уровней.

Список литературы

1. Балахонская, Л. В. Потребление «комфортного контента» как стратегия совладания со стрессом у поколения Z / Л. В. Балахонская, А. А. Густокашина // MEDIAОбразование: цифровая среда в условиях вынужденной метаморфозы : Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 22–24 ноября 2022 года. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2022. – С. 189-194.
2. Берсенева, А. А. Использование видеороликов, стимулирующих АСМР, в обучении иностранному языку / А. А. Берсенева // Современный урок английского языка : материалы научно-методического форума, Екатеринбург, 20–21 мая 2022 года / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. – С. 4-7.
3. Sakurai N. et al. Brain function effects of autonomous sensory meridian response (ASMR) video viewing / N. Sakurai, K. Nagasaka, S. Takahashi, S. Kasai, H. Onishi, N. Kodama // Frontiers in Neuroscience. – 2023. – Т. 17.

Список источников

4. Sensory by Sophie: ASMR | Gentle SCALP inspection on you // YouTube [электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/9VwgWZBIPkc> (дата обращения 25.08.2023)

УДК 37.026.7

Елисеева Е.В., Жигалова Н.Н. Разработка понятия «познавательная самостоятельность» в отечественной педагогике XX века

Елисеева Елена Викторовна

канд. пед. наук, доцент кафедры «Педагогика» педагогического института
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск
nikeliseeva@mail.ru

Жигалова Наталья Николаевна

магистр педагогического института Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск
kozesh@mail.ru

**Development of the concept of "cognitive independence" in Russian pedagogy
of the XX century**

Eliseeva Elena Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy
of the Pedagogical Institute of the Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "Pacific State University", Russia, Khabarovsk

Zhigalova Natalya Nikolaevna

Master of Pedagogical Institute of the Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education "Pacific State University", Russia, Khabarovsk

Аннотация. В статье поднимаются вопросы, связанные с разработкой понятийно-терминологического аппарата дидактики. Предложены подходы к определению понятия «познавательная самостоятельность». Представлена попытка структурирования накопленного багажа для определения продуктивного дальнейшего развития педагогического знания. Проведен анализ определений, данных учеными П.Ф. Каптеревым, К.Д. Ушинским, Б. П. Блонским, Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого и др. Приводятся четыре этапа развития изучаемого понятия, взгляды учёных на развитие понятия «познавательная самостоятельность». Упоминается теория С.Т. Шацкого в субъектно-объектных отношениях как модель активного обучения. Описан вклад М. А. Данилова, а также ученых второй половины XX века, создавших методологические и теоретические основы методики преподавания и развития понятия «познавательная самостоятельность».

Ключевые слова: дидактика, самостоятельная работа, познавательная самостоятельность, ученик, учащийся, обучающийся, федеральный государственный образовательный стандарт.

Abstract. The article raises issues related to the development of the conceptual and terminological apparatus of didactics. Approaches to the definition of the concept of "cognitive independence" are proposed. An attempt to structure the accumulated baggage for determining productive further development of pedagogical knowledge is presented. The

definitions given by scientists P. F. Kapterev, K. D. Ushinsky, B. P. Blonsky, N. K. Krupskaya, S. T. Shatsky, etc. are analyzed. Four stages of development of the studied concept, scientists' views on the development of the concept of "cognitive independence" are given. The theory of S. T. Shatsky in subject-object relations as a model of active learning is mentioned. The contribution of M. A. Danilov, as well as scientists of the second half of the twentieth century, who created methodological and theoretical foundations of teaching methodology and development of the concept of "cognitive independence" is described.

Key words: didactics, independent work, cognitive independence, pupil, student, learner, federal state educational standard.

В настоящее время происходит обновление педагогического знания и его структурирование в виде понятийно-терминологической системы как объективно-существующей тенденции в современном образовании. В условиях обновления терминологии происходит «опредмечивание» новых педагогических явлений в языке, фиксация этих явлений на уровне семиотических знаков. Развивающееся педагогическое знание включает систему понятий и терминов как выражение концептуальной сущности педагогических явлений и фактов, выраженных посредством лексических единиц системы значений. Понятия представляют собой высший уровень символического определения явления, свойственного науке. В практику часть понятий входит быстро и устойчиво сохраняется вследствие, например, целенаправленного их внедрения (как случилось с понятием «универсальные учебные действия») или длительно и спорно (как например, понятие «Педагогическая технология») и др. Но главный вопрос состоит в том, насколько зашифрованные в понятии смыслы отражают сущность новых явлений в образовании.

«Современное педагогическое знание согласно разработанной концепции дополнительности строится и развивается не только на основе учета всего ранее наработанного, но и его активного применения и использования, что позволяет говорить о единстве классических, неклассических и постнеклассических подходов к образовательным процессам» [1].

В структуре терминологического поля дидактики существует понятие «познавательная самостоятельность», которое имеет высокую частотность употребления.

На основании исследования терминов, составляющих ядро научного дидактического знания, нами выявлено, что предпосылками возникновения понятия «познавательная самостоятельность» явилось понятие «самостоятельная работа».

Дидактика, как наука об обучении и образовании, постоянно развивается. Как и любая наука, она не статична в своих ключевых положениях, представляет собой не собрание неизменных истин, а подвижное, динамичное, преобразующееся явление.

Известно, что в отечественной педагогике, дидактика, включающая в себя и теорию воспитания и теорию управления образовательными процессами и социальные аспекты педагогики, в целом, наука широкого спектра была разработана в конце XIX века П.Ф. Каптеревым [2].

В различные исторические периоды существования отечественной дидактики внимание исследователей было сосредоточено на разных дидактических понятиях, их становлении и развитии [2].

В процессе разработки термина «самостоятельная работа» появляется термин «познавательная самостоятельность» и в его развитии определяются четыре основных периода.

Анализ литературы позволяет представить четыре периода в разработке данного понятия следующим образом:

1-й период длится с начала XVII века и до середины XIX века – это период развития в зарубежной педагогике.

2-й период длится с середины XIX и до начала XX века. Это период уже про развитие и решения проблемы самостоятельности в русской педагогической науке. Впервые в отечественной педагогике проблему самостоятельности учащихся поднимает Константин Дмитриевич Ушинский (1823 г. – 1871 г.) В своих исследованиях он пришёл к выводу о необходимости того, чтобы дети, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал. Такой вывод был основан на особенностях развития психики детей, связанными с потребностями в активных формах учебно-познавательной деятельности.

Далее, в XX веке. Надежда Константиновна Крупская (1869 г. – 1939 г.), идеолог отечественного образования, считала одной из главных задач образования – научить подрастающее поколение учиться самостоятельно – «дать детям известную сумму формальных знаний и навыков, которые делают возможным дальнейшее самообразование» [3].

Н.К.Крупская вела активные поиски совершенствования содержания образования и руководила составлением школьных учебных программ. В дидактических трудах не только выдвигалось требование предоставить детям

самостоятельность, но и указывались различные пути развития этого качества личности.

Развивать познавательную самостоятельность она призывала с младших классов, подчёркивала, что «если учитель не научит ребёнка самостоятельно читать книгу, найти в справочнике что нужно, работать в библиотеке, он плохо вооружит его для самостоятельной работы в старших классах» [3].

Развитие её идей было продолжено Блонским Павлом Петровичем (1884 г. – 1941 г.).

Павел Петрович, желая видеть в выпускнике школы высокообразованного человека, в своей книге «Трудовая школа» (1918) ставил вопрос о пересмотре всего содержания школьного обучения, используя новые подходы к разработке содержания образовательной работы, которые изменяли облик школьного обучения, вносили в него элемент увлеченности знаниями, способствовали развитию познавательной самостоятельности.

П.П. Блонский был сторонником активных методов обучения, которые базируются на интересах ребёнка и на организации самостоятельной деятельности. Среди активных методов главным называл – исследовательский, который включает детский эксперимент и систематические наблюдения.

Единомышленником П.П. Блонского был Станислав Теофилович Шацкий, статьи и доклады которого оказали существенную помощь в организации учебного процесса, направленного на развитие познавательной самостоятельности. Целью разработанной им модели школы было «не знание ради знаний, а активное применение их в общественно-полезной работе» [4].

Таким образом, познавательная самостоятельность была обусловлена целями образования, определяющими её суть. Значительный вклад в теоретическое обоснование данного понятия внесли С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, Н.К. Крупская. Можно заметить, что каждый давал свое представление о познавательной самостоятельности школьника, но единство их взглядов заключалось в ином понимании сущности самой деятельности обучающегося в образовательном процессе.

В педагогической системе второго периода можно рассмотреть субъект-объектные отношения двух моделей. В основе разработки понятия «познавательной самостоятельности» Н.К. Крупской и П.П. Блонского лежит модель пассивного обучения, когда все объекты для субъекта едины. Субъектом является – учитель, объектом – ученик. Учитель является главным действующим лицом, усилия которого сводились к тому, чтобы воздействуя на ученика определённым образом, добиваться

поставленной цели, в то время, как тот, обязан был беспрекословно выполнять все распоряжения учителя.

В то время, как теория С.Т. Шацкого представляется в субъектно-объектных отношениях моделью активного обучения, когда к каждому ученику (объекту) предполагался индивидуальный подход со стороны учителя (субъекта). Здесь преобладает знаниевый и задачный подход в обучении.

На смену 20-30-ым годам пришёл 3-й период в разработке понятия «познавательная самостоятельность», который длился с 40-го по 80-е гг.

Этот период известен большим вкладом в развитие дидактики Даниловым Михаилом Александровичем (1899 г. – 1973 г.), который стоял у истоков выделения в советской педагогике дидактики как самостоятельной научной дисциплины. Вместе с Ш.И. Ганелиным, Н.Н. Груздевым, Б.П. Есиповым, М.Н. Скаткиным и др. создавал её методологические основы и теоретические основы.

В 60-Х - 80-х годах XX века получили развитие в дидактических исследованиях идеи М.А. Данилова о педагогическом процессе.

Так, преодолению традиционных взглядов на обучение как передачу-усвоение ЗУНов способствовал подход к пониманию учебного процесса как сложного, противоречивого взаимодействия его основных компонентов: преподавания и учения, как взаимообусловленности обучения, воспитания и развития. В этом плане сыграло позитивную роль введение известным дидактом термина «умственное воспитание» [4], устанавливавшего непосредственную связь и целенаправленное влияние учебного процесса на широко трактуемое понятие «умственное развитие».

Обучение выступало не только средством увеличения объема знаний, в которых сконцентрирован опыт человечества, важнейшие культурные приобретения, но и условием для усвоения этих знаний, для развертывания всех задатков и дарований молодых поколений, вступающих в жизнь. Умственное развитие рассматривалось как приращение, постепенное количественное расширение усваиваемых знаний, которое сопровождается изменениями в познавательных функциях, в структуре мыслительных процессов.

Модель процесса обучения представлялась как совокупность последовательных действий учителя и руководимых им учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков по тому или иному учебному предмету. В ходе которого осуществляется развитие познавательных сил учащихся, овладение элементами труда и формирование основ мировоззрения [10].

Следующий блок концептуальных идей, разрабатываемых М.А. Даниловым, был связан с осознанием зависимости «умственного воспитания» от «активности учения» школьников.

Дидактический принципа «активности и сознательности» М.А. Данилов обосновал как «закон активности», термин «познавательная активность» дополнялся в дидактике термином «творческая активность», термин «познавательная самостоятельность» – термином «творческая самостоятельность».

Как ведущее направление было «активизация обучения», направленное на то, чтобы пробудить желание к учению, возбудить творческую активность, вызвать у школьников собственную потребность овладеть новыми понятиями или законами науки, способами применения их на практике [2]. В его пределах рассматривались проблемы стимулирования и развития мотивации учения.

Таким образом, в конце 60-х годов проблема развития познавательной самостоятельности выделилась в специальную область дидактических исследований. Главное внимание уделялось методике обучения. Развитие познавательной самостоятельности сводилось, в основном, к развитию мышления школьников.

М.А. Данилов представил познавательную самостоятельность как потребность и умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, видеть вопрос, задачу и найти подход к её решению [6].

Познавательная самостоятельность - представляет собой умение и стремление осуществлять целенаправленную поисковую познавательную деятельность.

С одной стороны, ученик овладевает умением применять свои знания и умения, использовать их как инструмент познания, научается добывать новые знания и умения. В этом состоит процессуальная сторона познавательной самостоятельности, умение ученика осуществлять поиск.

С другой – ученик в процессе такой деятельности приобретает интерес к ней, потребность самому искать ответ на неясные вопросы. И в этом мотивационная сторона познавательной самостоятельности ученика.

Совершенно естественно, что процесс формирования познавательной самостоятельности постепенный и длительный. Он должен начинаться на доступном уровне с первого класса и завершаться в последнем [6].

М.А. Данилов предлагали учителям средства и приёмы побуждения школьников к учению, формирования умения отбирать существенное в учебном материале, помогали предупреждать типичные ошибки и массовое отставание при

изучении трудных тем, т.е. по существу, вырабатывали методы оптимизации обучения.

Понимание проблемы развития познавательной самостоятельности обогащалось результатами коллективных исследований взаимосвязи обучения и развития школьников.

Все исследователи так или иначе говорят о готовности (способности) учащегося к самостоятельному мышлению. А за эту подготовку, несомненно, несет ответственность преподаватель, который обязан помочь учащемуся в становлении его как личности.

Таким образом, в отечественной дидактике этого периода общепризнанным является понимание сущности познавательной самостоятельности как стремления и умения учащихся усваивать новые знания и способы деятельности в процессе целенаправленного поиска.

В этот период проведён более глубокий анализ понимания термина познавательная самостоятельность, определена взаимосвязь между активностью и самостоятельностью, прослежено влияние мотивации обучения на характер поисковой деятельности.

Таким образом, в третьем периоде прослеживаются следующие изменения в педагогических системах. На смену субъект-объектным отношениям пришли субъект-субъектные. Обучение «преломляется» на личность учащегося, его мотивы, ценности, цели, интересы, перспективы. Моделью таких отношений является интерактивное обучение и деятельностный подход.

Концептуальной основой интерактивного обучения являются теории интеракционистской ориентации (символического интеракционизма, ролевых теорий и теорий референтной группы), которые сформировались в первой трети XX века. Важное влияние на интерактивное обучение проявили концепции гуманистической психологии и психотерапии (1950-е – 1960-е гг. XX века), а также социально-перцептивного когнитивизма (1960-е гг). [9].

Основоположниками деятельностного подхода в педагогической психологии являются крупнейшие отечественные учёные – Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др. К активным их сторонникам и продолжателям следует отнести Л. В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызину, А. К. Маркову и др. Обобщая их взгляды, деятельностный подход можно определить как такую организацию обучения и воспитания, при которой ученик действует с позиции активного субъекта познания, труда и общения, у которого целенаправленно

формируются учебные умения по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельности, её исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов своей деятельности.

Термин «ученик» сменяется на термин «учащийся». Можно предположить, что термин «ученик», в большей степени, представляет собой имя нарицательное, а «учащийся» – осознанно получающий знания или непосредственно находящийся в процессе получения знаний.

4-й период – конец XX – начало XXI века. В конце 80-х гг. в образовании возникли кризисные явления, порожденные распадом прежней системы общественных отношений. Начался поиск новых образовательных конструкций, соответствующих новым тенденциям развития общества.

В конце 80-х - начале 90-х гг. XX в. образование вступает в период кризиса. Он проявился в следующем: государство прекратило контроль за профессиональной педагогической деятельностью; понизился престиж «официальной» педагогической науки; школьные учебники очень низкого качества, их содержание не соответствовало современному развитию общества; была нарушена преемственность образования. В этот сложный политический период, процесс формирования познавательной самостоятельности школьников остаётся в своём не ярком проявлении лишь в системе дополнительного образования, кружки, секции, где ребята изучают то, что им нравится. Но в целом, это период «застоя», вплоть до начала XXI века.

С приходом XXI века, российское образование вновь погружается в процесс модернизации. В 2004 году появляются государственные образовательные стандарты первого поколения. Основной целью Стандарта был не личностный, а предметный результат, ввиду чего Стандарт быстро устарел. Во главу ставился набор информации, обязательной для изучения.

Сложно не заметить, что эта цель очень схожа с идеями исследователей начала XX века в лице Н.К. Крупской и П.П. Блонского. Тот же субъект-объектный подход во главе с методом пассивного обучения.

В 2009 году появляются федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения, которые были приняты на 10 лет. Акцент в них сделан на развитие универсальных учебных умений, то есть способности самостоятельно добывать информацию с использованием технологий и коммуникации с людьми. Фокус сместили на личность ребёнка. Много внимания уделено проектной и внеурочной деятельности. Акценты федеральных государственных образовательных

стандартов очень схожи с принципами модели в педагогической системе субъект-объектных отношений, но в данном случае, с использованием методов активного обучения.

В сентябре 2021 года был осуществлён переход на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения, ключевой педагогической задачей которых – создание условий, инициирующих деятельность обучающихся, обновление средств обучения (системно-деятельностный подход). Здесь находит отражение педагогическая система субъект-субъектных отношений, активно развивавшаяся в дидактике 40х–80-х гг. XX века. В это время, термин «учащийся», сменяется на «обучающийся», что прописывается в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». При этом, сохраняется и термин «учащийся», применяемый в образовательных организациях общего образования и дополнительного образования, а под «обучающимися» подразумеваются все субъекты обучения в образовательных организациях всех видов и типов.

Анализируя всё выше сказанное, можно установить, что разработка понятия «познавательная самостоятельность» достигла пика своего развития в 80-х годах XX века. И вновь проявилась в начале XXI века в ключевых задачах федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, без существенных изменений, относительно теорий 80-х годов.

В тоже время, очевидным, после всего вышесказанного становится факт отсутствия целостной теории развития познавательной самостоятельности учащихся, охватывающей всю систему образования.

Стоит отметить, что идеи К.Д. Ушинского максимально близки к современным средствам активизации познавательной самостоятельности к которым он относил сократический и эвристический методы, средства наглядности, своевременность и постепенность в обучении [7].

Таким образом, начиная с конца XVIII века и по настоящее время формирование познавательной самостоятельности обучающихся не теряет своей актуальности.

Список литературы

1. Железнякова О. М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании: автореф. дис. д-ра пед.наук: 13.00.01. – Ульяновск. – 41 с.
2. Вендровская Р. Б. Очерки истории советской дидактики. - М.: Педагогика, 1982.
3. Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 2. М., 1958.
4. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе: Дис. ...д-ра пед.наук. – М., 1958., С.74.
5. Гурина И. А. Исторический опыт развития познавательной самостоятельности в 20-30-е гг. XX в. (Текст) / И.А. Гурина // Изв. высш. учеб. заведений. Северо-Кавказский регион. Сер. Обществ. науки. – 2007. - № 5. – С. 145
6. Данилов М. А. Теоретические основы обучения и проблемы воспитания познавательной активности и самостоятельности / М.А. Данилов. – Казань, 1972.
7. Данилов М. А. и др. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, А. А. Бударный, Н. М. Шахмаев, В. В. Краевский; под. ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. - М. : Просвещение, 1975. – 301.
8. Носикова Я. Н. Понятие познавательная самостоятельность: историко-педагогический анализ (науч.журн.) / Я.Н. Носикова // Наука и школа: науч. журн. №3' 20
9. Субъектно-деятельностный подход в интерактивном обучении младших школьников с ограниченными особенностями здоровья. Магистерская диссертация. Направление 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование Евдокимова Елена Валерьевна, ФГБОУ ВО УГПУ, Екатеринбург, 2016. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/3517/1/07Evdokimova2.pdf> (дата обращения 01.08.2023)
10. Елисеева, Елена Викторовна. Развитие теории урока в советской дидактике периода середины 70-х-80-е гг. XX века : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Дальневосточ. гос. гум. ун-т. - Хабаровск, 2006. - 21 с.

УДК 372.881.1

Колядин А.В. Развитие дискуссионных умений иностранных студентов в обучении РКИ на базовом уровне

Колядин Антон Валерьевич

ассистент подготовительного отделения для иностранных учащихся
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н.
Ельцина, РФ, Екатеринбург
kav3105@yandex.ru

Development of debating skills of foreign students in teaching RFL at A2 level

Koliadin Anton Valerevich

assistant of the preparatory department for foreign students, Ural Federal University
named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Russia, Yekaterinburg

Аннотация. Предметом данной научной статьи является исследование способов развития дискуссионных умений иностранных студентов при обучении РКИ на начальном этапе. Методы исследования включали в себя изучение истории вопроса в методике преподавания и разработку комплекса упражнений, направленных на развитие умения дискутировать. Языковым материалом послужили рекламные тексты различной тематики. Результаты показали, что использование интересных для молодёжи текстов и различных видов имитационных, подстановочных, условно-речевых и речевых упражнений в обучении русскому языку как иностранному может улучшить мотивацию, удобство и эффективность обучения.

Ключевые слова: обучение РКИ, дискуссия, проблемное обучение. аутентичные тексты, рекламные тексты.

Abstract. The subject of this scientific article is the study of ways to develop the debating skills of foreign students when teaching RFL at the A2 level. The research methods included the study of the history of the issue in the teaching methodology and the development of a set of exercises aimed at developing the ability to discuss. Advertising texts of various subjects served as the language material. The results showed that the use of texts interesting for young people and various types of imitation, substitution, conditional speech and speech exercises in teaching Russian as a foreign language can improve motivation, convenience and effectiveness of learning.

Keywords: RFL teaching, discussion, problem-based learning. authentic texts, advertising texts.

В процессе изучения русского языка как иностранного на базовом уровне студенты формируют умения планировать свое речевое и неречевое поведение, умение взаимодействовать с окружающими, выполняя разные социальные роли.

По мнению многих исследователей, процесс обучения РКИ можно сделать более эффективным путем проблематизации учебного процесса. Проблемное изложение материала помогает сделать учебный процесс эффективным, так как

стимулирует умственную деятельность, самостоятельный поиск информации и стремление к анализу и обобщению [6, с.50]. Под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которые предполагают создание проблемной ситуации под руководством педагога и самостоятельная деятельность обучающихся по ее решению. Дискуссия как один из приемов проблемного обучения все чаще применяется на занятиях по иностранному языку, так как он позволяет органично интегрировать знания обучающихся из разных областей при решении какой-либо проблемы и дает возможность применить языковые знания на практике [3;4].

Аспект дискуссивных умений входит в речевую деятельность – говорение. Как известно, навыки говорения, как и коммуникативную компетенцию, методисты предлагают формировать и развивать путем применения в том числе обсуждения прочитанного, или прослушанного, или просмотренного посредством использования видеоресурсов. Исследованием данной проблемы в нашей стране занимались такие методисты, как М. К. Колкова, В. Л. Скалкин, О. И. Яковенко, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, А. Н. Щукин[7].

Чтобы развить дискуссивные умения студентов на базовом уровне (уровень А2) в процессе изучения РКИ на основе аутентичных рекламных текстов, применялся комплекс упражнений, направленных именно на формирование коммуникативной компетенции в рамках обсуждения прослушанных или прочитанных текстов.

На основе рекомендаций, изложенных в пособии под редакцией М. К. Колковой [5, с.41], был разработан комплекс упражнений, в который вошли три типа заданий:

1. Первый вид предполагает совершенствование лексико-грамматических навыков на материале рекламных текстов. Они включают работу над правильной фонетической формой слова и фразы при обсуждении, активизации лексической и грамматической составляющей рекламы.

Эти упражнения могут быть имитативными, что предполагает повторение слов, фраз, клише для дискуссии, отработку интонации. Другой разновидностью являются подстановочные упражнения, из самого названия которых становится ясным основной вид деятельности. В готовый текст рекламы подставляются лексические единицы и целые фразы, что позволяет обсудить определенную тему. Также таким способом студентов обучают выражать во время дискуссии эмотивную составляющую речи: несогласие, возмущение, симпатию и т.д. Кроме того, используются трансформационные упражнения. Они требуют определённой доли речевой креативности и также имеют несколько разновидностей: направленные на сообщение информации или её получение; направленные на отрицание чужого мнения,

высказанного в дискуссии; обучающие выражению эмоциональной реакции. Наконец, логические упражнения развивают умение подбирать действенные, непротиворечивые аргументы.

2. Второй вид упражнений носит название условно-речевых. Они могут состоять из вопросов и ответов; формулирования дискуссионных реплик на базе предъявленного текста; условной беседы по теме высказывания, которая предполагает логичность и завершенность.

3. Третий вид упражнений является равным реальной дискуссии, выглядит как обсуждение, и участники мотивированы на отстаивание своего мнения и отрицания противоположного. Если оно кажется логичным, студент с объяснением своей позиции может принять его в ходе дискуссии.

В этом виде также имеются вопросно-ответные, репликовые упражнения и так называемая условная беседа в логически завершенном виде.

Данные задания, реализуемые на материале актуальных для молодёжи рекламных текстов, как показывает практика, вызывают большой интерес у обучающихся, способствуют повышению мотивации и формированию коммуникативной компетенции [2, с. 93].

Рассмотрим примеры некоторых упражнений. В подстановочных упражнениях первого типа используется прием ранжирования. Студентам предлагается после прочтения или прослушивания рекламы оценить её лексическую составляющую и распределить его согласно критериям: «точки интереса», степень важности, эмоциональная окрашенность, приоритетность и т. д.

Упражнение выполнялось на материале рекламы магазина сладостей:

Голос пирата: «Разрази меня гром!!!»

Раскаты грома.

Женский голос: Кажется, чей-то внутренний пират остался без сладкого!

Это поправимо!

Магазин PIRAT MARMELAD

Более двухсот видов сладостей со всего мира: мармелад, ирис, карамель ручной работы!

Только в декабре все сладости до 150 рублей за 100 граммов!

PIRAT MARMELAD – это сладкие приключения!

Задание состояло из двух этапов, на первом обучающиеся выделяли те качества, которые ценят в рекламируемом магазине. Второй этап был проведен с

использованием дискуссии-пирамиды, обучающиеся выделяли черты, которые они ценят в PIRAT MARMELAD индивидуально, затем в парах, в четверках и т.д.

Прием ранжирования предполагает неравномерное распределение мнений между участниками обсуждения, стимулирует их речевую активность, желание выяснить или уточнить определенные факты. В процессе выполнения задания обучающиеся аргументировали свои ответы, опираясь на свой жизненный опыт и факты [1, с.75].

Стоит отметить, что работа в парах и в группах проходила более эффективно, чем индивидуальный опрос. Обучающимся было комфортнее взаимодействовать друг с другом, свободнее выразить свои мысли, систематизировать знания.

Далее рассмотрим речевое упражнение, подвид «условная беседа». После знакомства с рекламным текстом обучающимся предлагаются спорные утверждения, которые нужно исправить и объяснить свою точку зрения.

Рекламный текст представлен на Рис. 1.



Юрий Курилов

24 авг в 13:12



"Как зарабатывать с помощью нейросетей, создавая виртуальные фотосессии блогерам и экспертам"

Взгляните на изображения ниже. Я спросил своего знакомого, который плотно работает с успешными блогерами, сколько бы они заплатили за такую картинку. Он сказал, что знает много блогеров, которые легко бы отдали тысяч 5 за одну такую картинку со своим лицом.

Почему они готовы так много платить?

Да потому что они каждый день сражаются за внимание аудитории. Им постоянно нужно чем-то удивлять и как-то привлекать внимание. Все это им нужно, чтобы их блог развивался, в нем было больше подписчиков и они могли дороже продавать на нем рекламу.

Появление в образе супергероя или в сцене из фильма - отличный способ привлечь внимание.

На самом деле, даже если блогеры готовы будут заплатить 500 руб., я могу с помощью нейросети наделать им сотни таких картинок за вечер.

Но мне это не интересно.

Рисунок 1. Рекламный текст блогера Юрия Курилова (отрывок)

Первая часть задания состоит в том, что студентам необходимо прочитать несколько утверждений и отметить только верные:

1. Каждый может создать свое изображение в историческом костюме легко.
2. Блогерам легко удержать внимание аудитории.
3. Бизнес-коллаборация устарела в наши дни.
4. Автор может заработать 1.000.000 в день и т.п.

Далее они на материале текста рекламы блогера выражают свое мнение о важности применения нейросетей на страницах в социальных сетях.

Данное задание помогает обучающимся научиться выражать свое согласие/несогласие и аргументировать свою точку зрения. Однако у некоторых обучающихся задание вызвало трудность, связанную с аргументацией своего мнения. В этом случае, преподавателю необходимо стимулировать речь обучающихся конкретизирующими и наводящими вопросами.

Рассмотрим задание 3 типа, условная беседа. Преподаватель организывает работу в 2 группах и подготавливает карточки с темами для обсуждения. Первая группа – это оптимисты, вторая – пессимисты. «Оптимисты» выдвигают предположение, задача «пессимистов» - опровергнуть его, и наоборот. Дискуссия продолжается до тех пор, пока у одной из команд не иссякнут аргументы.

Пример рекламы (рис.2):

У Marks & Spencer тоже есть дегустатор корма – Саймон Эллисон. Он признается, что его любимый вкус – органическая курица с овощами:



У [этого корма] вкус и аромат курицы с добавлением сердца и печени. Смелые, пикантные ноты. Потом вы чувствуете мучнистый зеленый горошек, пульсирующий аромат, а иногда и более сладкую нотку моркови. Нужно немного пожевать. Я приучил свое небо к поиску материалов, которые мы не можем включить в рецепт, например, рубец. Владельцы животных плохо реагируют на запах рубца.

Рисунок 2. Реклама корма для собак “Marks & Spencer” (отрывок)

Командам «оптимистов» и «пессимистов» предлагаются утверждения по теме рекламы, на которые они должны отреагировать:

1. Еда для собак не должна быть вкусной.
2. Дегустатор корма – это маркетинговый ход, на самом деле это фейк.
3. Для любого хозяина важно, что ест его питомец и т.д.

После этапа подготовки обе команды высказывают свое мнение. Соответственно, у «оптимистов» оно включает позитивное отношение к собачьим

вкусовым предпочтениям, доверие к дегустатору корма. У «пессимистов» будет преобладать негатив и противоположное мнение.

В ходе условной беседы необходимо напомнить обучающимся об использовании формул выражения собственного мнения, а также выражения несогласия с аргументами собеседника и приведении встречных аргументов. Работа в командах с соревновательным моментом стимулировала деятельность обучающихся, они активно вели обсуждение и поиск аргументов. Кроме того, данное задание показывает студентам, что на любой проблемный вопрос можно привести достаточно как положительных, так и отрицательных аргументов.

Анализ результатов студентов после применения разработанного комплекса упражнений показал более высокий уровень сформированности дискуссионных умений у обучающихся. Студенты испытывали меньше трудностей в процессе дискуссии, эмоционально и логично приводили свои аргументы. Им было легче импровизировать, отвечать и задавать вопросы и участвовать в обсуждении.

Работа по развитию дискуссионных умений студентов на базовом уровне -уровне А2 позволила выделить дидактические условия успешного ведения дискуссии: всесторонняя подготовка преподавателя, создание благоприятной и комфортной атмосферы, снятие языковых трудностей при работе с рекламным текстом, использование разнообразных типов заданий.

Список литературы

1. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
2. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / М.П. Чеснокова. – 2 изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.
3. Мирошник С.Б., Бабайлова А.Э. Структура текста с мыслительной задачей, предназначенной для обучения чтению на иностранном языке. /Профессиональное обучение иностранным языкам в вузе: Межвуз. сб. науч. тр./ Пермск. ун-тет. им. А.М Горького. Пермь: ШУ, 1982. с. 40- 48.
4. Погосян Е. Г. Овладение аудированием на иностранном языке в опоре на мыслительные задачи. Автореф.дис.... канд.пед.наук. М, 1983.
5. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам : методическое пособие / под общ. ред. М. К. Колковой. - Санкт-Петербург: КАРО, 2007. – 287 с.
6. Фурман А.В. Применение проблемной ситуации. Сов. Педагогика,1987, № 3, с. 49-52.
7. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного, М., Высшая школа, 2003. – 334 с.

УДК 159.9.07

Лужбина Н.А. Социальный интеллект будущих учителей в контексте отношения к неопределенности

Лужбина Наталья Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный университет
Россия, г. Барнаул
n.a.luzhbina@gmail.com

Social intelligence of future teachers in the context of attitudes towards uncertainty

Luzhbina Natalya Anatolievna

candidate of psychological sciences, associate Professor
Altai State University, Russia, Barnaul

Аннотация. В статье рассматривается проблема социального интеллекта в контексте отношения к неопределенности. Целью данного исследования явилось выявление характеристик социального интеллекта будущих учителей с разным отношением к неопределённости. Результаты проведенного исследования показывают, что в структуре социального интеллекта будущих учителей наиболее хорошо развиты характеристики, связанные с коммуникацией и организацией командной работы, а также то, что с помощью критерия Краскела-Уоллиса обнаружены достоверные различия в структуре социального интеллекта обучающихся с разными типами отношения к неопределённости. В процессе профессионального обучения студентов педагогической направленности необходимо развивать и поддерживать компетенции, способствующие повышению их толерантного отношения к неопределенности.

Ключевые слова: социальный интеллект, учитель, будущий учитель, неопределенность, отношение к неопределенности, «гибкие навыки».

Abstract. The article deals with the problem of social intelligence in the context of the attitude towards uncertainty. The purpose of this study was to identify the characteristics of the social intelligence of future teachers with different attitudes towards uncertainty. The results of the study show that in the structure of the social intelligence of future teachers, the characteristics associated with communication and organization of teamwork are most well developed, and that using the Kruskal-Wallis criterion, significant differences were found in the structure of the social intelligence of students with different types of attitudes towards uncertainty. In the process of professional training of students of pedagogical orientation, it is necessary to develop and maintain competencies that increase their tolerant attitude to uncertainty.

Keywords: social intelligence, teacher, future teacher, uncertainty, attitude to uncertainty, "soft skills".

Современные научно-технические и социокультурные процессы послужили мощным стимулом для изменения общества в целом и образования в частности. В связи с этим, предъявляются более высокие требования к профессиональным и

личностным качествам выпускников ВУЗов. Среди них педагоги и психологи выделяют способность нести ответственность за свою деятельность, умение самостоятельно мыслить и быть готовым действовать в реальных жизненных и профессиональных ситуациях, быстро принимать решения и прогнозировать их возможные последствия [1, 2]. По нашему мнению, наличие данных компетенций может быть непосредственно связано с развитием так называемых «гибких навыков», в состав которых может быть включен и социальный интеллект [3].

На сегодняшний день в психолого-педагогической науке проблема исследования социального интеллекта в контексте отношения к неопределенности является недостаточно изученной областью знания, хотя понятие социального интеллекта имеет достаточную представленность как среди зарубежных (Г. Айзенк, Х. Гарднер, Р. Стернберг, М. Форд и др.), так и отечественных исследователей (Н.Ф. Калина, Е.С. Михайлова, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков и др.) [4, 5]. К настоящему моменту в научной литературе проанализированы различные аспекты социального интеллекта во взаимосвязи с личностными, возрастными и профессиональными особенностями.

В данном исследовании, вслед за Н.Ф. Калина под социальным интеллектом понимается система представлений, норм и правил формирования межличностного взаимодействия, на основании которых развиваются индивидуальные формы, навыки и умения межличностного взаимодействия [6].

Чтобы оставаться успешным, современному человеку необходимо принимать участие в разнообразных ситуациях общения, многие из которых являются новыми и непривычными. Как отмечают социальные психологи, этот процесс трактуется как социальная нестабильность. Например, Т.В. Корнилова выделяет понятие межличностной неопределённости и считает, что именно неопределенность в отношениях с другими людьми вызывает наибольший стресс и нервно-психическое напряжение, а это в свою очередь влечет за собой переутомление и утрату внутренних ресурсов [7].

В связи с этим, возникает необходимость изучения социального интеллекта в контексте отношения к неопределенности, что и послужило основанием для данного исследования на примере студентов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки.

Методы и выборка исследования. Было предпринято эмпирическое исследование, в котором приняли участие на добровольной основе 70 студентов третьего курса очной и заочной форм обучения в возрасте 19-21 лет, получающих

педагогическое образование в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Алтайский государственный университет». Был использован комплекс методов сбора информации: анкетный опрос, тест-вопросник «Диагностика социального интеллекта личности» Н.Ф. Калина [6]; опросник «Новый опросник толерантности к неопределённости» Т.В. Корниловой [8, 9] и ее математико-статистического анализа (критерий Краскела-Уоллиса) с использованием программы компьютерной обработки статистических данных IBM SPSS Statistics Version 23.

Результаты. Рассмотрим данные, демонстрирующие доминирующие показатели по исследуемым параметрам у будущих педагогов. Так, в структуре социального интеллекта у респондентов доминируют следующие характеристики: способность ассимилировать нетрадиционный опыт ($1,6 \pm 0,82$), терпимость в социальных контактах ($1,07 \pm 1,21$), использование разнообразных и новых способов в общении ($1,07 \pm 1,21$), умение принимать отрицательную обратную связь ($0,88 \pm 1,29$), недогматическое отношение к социальному опыту ($0,85 \pm 1,2$). Исходя из этого, можно сделать вывод, что у обучающихся хорошо развиты характеристики, необходимые для коммуникации и организации командной работы, что является достаточно важными профессиональными компетенциями в педагогической деятельности.

Анализ полученных данных изучения отношения к неопределенности показал следующие результаты. По шкале «интолерантность» (негативное отношение, которое включает неустойчивость к неопределенности, восприятие условий неопределенности как угрозы, стремление все прояснить) 29% (20 человек) студентов характеризуются высоким уровнем интолерантности по отношению к неопределенности, 67% (47 человек) обладают средним уровнем, 4% (3 человека) – низким уровнем. Чем выше проявляется интолерантность к неопределённости, тем более молодые люди проявляют эмоциональную неустойчивость в ситуациях неопределенности. Подобные ситуации воспринимаются, как угрожающие, вызывают тревогу и неуверенность. Респонденты с высокой интолерантностью постоянно стремятся всё прояснить и дать всему четкое определение.

По шкале «толерантность» (позитивное отношение к неопределенности (как вызову со стороны условий, задающему новые возможности проявления себя), умение действовать и принимать решения при неполноте ориентировки в ситуации, принимать неясное) 54% (38 человек) опрошенных проявляют высокий уровень толерантности по отношению к неопределенности, 43% (30 человек) обладают средним уровнем, 3% (2 человека) – низким. Молодые люди с высокой

толерантностью по отношению к неопределённости умеют принимать решения в ситуациях недостаточности информации. Ситуации неопределенности воспринимаются данными респондентами как возможность испытать себя и проявить свои способности.

По шкале «межличностная интолерантность» (стремление к постоянному контролю и прояснению отношений с окружающими) опрошенные обучающиеся, 17% (12 человек) проявляют высокий уровень межличностной интолерантности к неопределенности, 71% (50 человек) обладают средним уровнем, 12% (8 человек) – низким. Получается, что участники исследования не стремятся к постоянному контролю и прояснению отношений с окружающими. Они дают свободу своим партнерам по общению и позволяют тем проявлять свои отличительные черты и индивидуальные особенности.

Таким образом, по результатам диагностики отношения к неопределенности респонденты были распределены на 3 группы. В первую группу вошли 20 человек с высокими показателями интолерантного отношения. Во вторую – 38 человек с высокими показателями толерантного отношения к неопределенности. И, в третью – обучающиеся с высокими показателями межличностной интолерантности – 12 человек.

Для выявления достоверных различий характеристик социального интеллекта будущих учителей, распределившихся по трем группам с разным отношением к неопределенности, была проведена оценка с помощью критерия Краскела-Уоллиса.

Нами были обнаружены достоверные различия (уровень значимости $p \leq 0,05$) в структуре социального интеллекта обучающихся из групп с высокой «толерантностью», «интолерантностью» и «межличностной интолерантностью» к неопределенности по следующим параметрам: рефлексия на конечную цель, способность ассимилировать нетрадиционный опыт, интерес к человеку в структуре субординации, умение стать лидером в другой социокультурной группе, высокая точность оценки других.

Обучающиеся, обладающие более высокими показателями толерантности, способны проявлять лидерские качества в незнакомой группе ($N=38,48$), наиболее точно оценивают других людей ($N=41,58$), но при этом в структуре отношений субординации их не интересуют другие ($N=39,23$).

В группе с более выраженными показателями интолерантности будущие учителя в большей степени осознают конечную цель (по сравнению с группой с высокой толерантностью) ($N=34,11$). В структуре отношений субординации они

проявляют высокий интерес к другим людям ($N=40,84$), а также способность ассимилировать нетрадиционный опыт ($N=37,93$). Показатели умения становиться лидером в иной среде значительно снижено (по сравнению с респондентами из группы с высокой толерантностью) ($N=38,48$).

Респонденты, составившие группу с наиболее высокими значениями межличностной интолерантности, из всех наиболее ориентированы на конечную цель ($N=44,84$). Однако, они менее способны к ассимилированию нового опыта ($N=26,82$), в структуре отношений субординации не интересуются другими людьми ($N=21,63$). Данные обучающиеся не склонны проявлять лидерские качества в чужой социокультурной группе ($N=25,47$), а также недостаточно верно оценивают других людей ($N=27,76$).

Таким образом, в структуре социального интеллекта будущих учителей с высокими показателями межличностной интолерантности более ярко выделяются компетенции, ориентированные на получение результата деятельности с применением традиционного опыта. В структуре социального интеллекта студентов с преобладанием интолерантности по отношению к неопределённости проявляется склонность избегать лидерства. Эти обучающиеся с лёгкостью уступают лидерские позиции другим, принимают и используют нетрадиционный опыт. Тогда как у обучающихся с более высоким проявлением толерантности значимо доминируют характеристики, помогающие им во взаимодействии с другими и проявлению лидерских качеств.

Выводы. Результаты проведенного исследования демонстрируют, что обучающиеся с более высоким проявлением толерантности к неопределённости способны самостоятельно контролировать выполнение действий, направленных на приобретение профессиональных умений. Они способны четко осознавать конечную цель, для её достижения проявлять активность и лидерские качества даже в незнакомой группе, правильно понимать и оценивать других людей.

Студенты с более высокими показателями интолерантности к неопределённости не претендуют на лидерские позиции в новой группе. Для освоения новой учебно-профессиональной деятельности им необходимо детально и наглядно изучить составляющие её действия.

Будущие учителя, проявляющие высокую межличностную интолерантность ориентированы на получение результата своей деятельности. В процессе совместной учебной работы они способны осваивать новые действия. В целом можно заключить, что поведение будущих учителей в различных ситуациях неопределённости во

многим зависит от характеристик социального интеллекта. Что в свою очередь ставит вопрос о необходимости развития социального интеллекта в процессе обучения в высшей школе.

Список литературы

1. Капцов А.В., Панов В.И. Личностные качества субъекта как предикторы экопсихологических типов взаимодействия в деятельности и общении // Экспериментальная психология. 2019. Том 12. №4. С. 72-80.
2. Портал Федеральных образовательных стандартов высшего образования. Режим доступа: <https://fgosvo.ru> (Дата обращения: 20.08.2023).
3. Ральникова И.А., Лужбина Н.А., Шведенко Ю.В. Коммуникативная компетентность студентов: контекст анализа социального и эмоционального интеллекта // Психология обучения. 2012. №7. С. 66-78.
4. Савенков А.И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. №2. С. 7-15. DOI:10.17759/jmfp.2018070201 (Дата обращения: 28.08.2023).
5. Николаевский Р.П. Развитие социального интеллекта в студенческом возрасте // Мир науки, культуры, образования. 2016. №5. С. 112-116. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialnogo-intellekta-v-studencheskom-vozhraze/viewer> (Дата обращения: 15.08.2023).
6. Калина Н.Ф. Диагностика социального интеллекта личности // Журнал практического психолога. 1999. №5. С. 159-178.
7. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. СПб.: Нестор-История, 2016. 343 с.
8. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Том 31. №1. С. 74-86.
9. Павлова Е.М., Корнилова Т.В. Триада «толерантность к неопределенности – эмоциональный интеллект – интуитивный стиль» и самооценка креативности у лиц творческих профессий // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. №1. С. 107-117. DOI: 10.17759/psyedu.2019110109 (Дата обращения: 28.08.2023).

УДК 372.8

Трегубова И.В. Использование приемов индивидуализации обучения на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе

Трегубова Ирина Владимировна

старший преподаватель кафедры иностранных языков Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков

Individual Techniques Use in Foreign Language Classes at a Non-linguistic University

Tregubova Irina

senior lecturer, Chair of Foreign Languages, Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме использования приемов индивидуализации в обучении иностранному языку. Использование приемов индивидуализации очень важно на занятиях по иностранному языку. Индивидуальный подход способствует повышению мотивации в обучении, развитию творческой активности, самостоятельности обучаемых и способствует более эффективному развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся

Ключевые слова: индивидуализация, индивидуальный подход, приемы индивидуализации, иностранный язык, упражнения

Abstract. The article is devoted to urgent theme of individual techniques use for foreign language teaching. Use of individual techniques is very important at foreign language classes. Individual approach contributes to increase of English language learning motivation, creative activity development and efficient language communicative skills of students.

Key words: individualization, individual approach, individual techniques, foreign language, exercises

Лингвист и психолог Ливер Бетти Лу считал, что «все учащиеся, без какого-то ни было исключения, могут учиться...осваивать иностранные языки. Единственное, на что они могут оказаться неспособными, - это учиться так, как предписывается конкретной программой, учебником или учителем» [1,с.3]. Каждый человек обладает индивидуальными познавательными способностями, особенностями мышления, памяти, внимания. Для каждого учащегося характерен свой стиль, способ, стратегия овладения материалом. Необходимость индивидуализации обучения возникает на всех этапах обучения, она должна быть направлена на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задают программы, и реальными способностями и возможностями каждого обучаемого. Учёт особенностей обучаемых носит комплексный характер и осуществляется на каждом этапе обучения: при

восприятию учебного материала, мотивации обучения, решении учебных задач, развитию разных типов речевой деятельности [2, с.59].

Современное обучение иностранным языкам в нашей стране ориентировано на среднего ученика, ординарные познавательные способности. Можно сказать, что в процессе обучения не уделяется должного внимания индивидуальным особенностям обучающихся, в связи с чем, слабые ученики не могут освоить дисциплину, а сильные теряют интерес к изучению иностранного языка. Вопрос индивидуализации обучения остается актуальным для многих ученых и педагогов несмотря на то, что эта тема достаточно изучена, но к сожалению, редко применяется на практике.

Следует отметить, что такие понятия как «индивидуализация», «дифференциация», «индивидуальный подход», «персонализация», «учёт индивидуальных особенностей» не имеют общего четкого толкования у педагогов и психологов. Невозможно провести четкую границу между понятиями «индивидуализация обучения» и «индивидуальный подход в обучении», так же, как и не существует однозначной трактовки этих понятий. Для одних ученых эти понятия почти тождественны (А.Н. Тубельский, П.Г. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин), другие же их дифференцируют, отмечая, что эти понятия обладают рядом сходных признаков. Например, такие известные методисты как Е.И. Пассов, И.Э. Унт, Т.М. Ковалева, Е.А. Суханова, И.Д. Фрумин. Эти исследователи в своих трудах определили феноменологию индивидуализации, выделили ее различия с дифференциацией, разработали технологии и приемы применения индивидуализации в обучении различным дисциплинам. Несмотря на достаточную разработанность проблемы, остро стоит вопрос использования различных приемов обучения, соответствующих индивидуализированному подходу в обучении иностранным языкам ввиду особого места дисциплины «Иностранный язык» среди предметов курса. Необходимо интегрировать отдельные приёмы, способы индивидуализации обучения в единую систему, для того чтобы повысить эффективность и обеспечить единство обучения, воспитания и развития.

Использование индивидуализации на занятиях по иностранному языку способствует повышению успеваемости обучаемых, при этом «сильным» учащимся нравятся задания, которые требуют большей умственной нагрузки и дают дополнительную информацию, «слабые» получают удовлетворение от успеха, поскольку они работают со значительно более доступным материалом, чем прежде. Одновременно повышается интерес и мотивация к тому предмету, по которому проводилось индивидуальное обучение.

Перед преподавателем возникает нелегкая задача – индивидуализировать процесс изучения иностранного языка в условиях группового обучения. Преподавателю следует использовать такие методы и приемы в образовательном процессе, которые будут учитывать не только индивидуально-психологические особенности обучаемого, но и уровень развития познавательных способностей, уровень владения языковым материалом. Рассмотрим некоторые из приемов и упражнений.

Во время развития фонетических навыков и отработке новой лексики работают все учащиеся, однако индивидуальная работа должна проводиться со слабоуспевающими.

При активизации и закреплении грамматического материала, правило должны обобщать слабые обучаемые.

Во время опроса слабым обучаемым легче отвечать после сильных учащихся, но это необходимо регулярно чередовать.

Необходимо учитывать время, отводимое на выполнение задания. Слабым обучаемым время на подготовку увеличивается.

Для активизации слабых учащихся необходимо чаще проводить их опрос.

На занятиях необходимо использовать разные типы опор: смысловые, содержательные, вербальные, схематические, иллюстративные.

Необходимо разрабатывать дополнительные упражнения как для сильных, так и слабых обучаемых для поддержания интереса к изучаемому материалу, составлять упражнения разного уровня сложности.

При активизации лексического материала сильные и средние ученики получают карточки с новыми, неизвестными лексическими единицами, на которых в левой колонке дается сама лексика, а в правой ранее изученные слова, синонимы. У другой группы (слабой) такие же карточки, но с правой стороны вместо синонимов перевод слов на русский язык. Задача обучающихся состоит в том, чтобы соединить новую лексику с синонимами/переводом.

При снятии лексических трудностей перед прочтением текста сильным и средним учащимся выдаются карточки с неизвестными словами из текста и их объяснением на английском языке, слабым – дается перевод неизвестных слов. Учащимся необходимо предположить, о чем будет текст, опираясь на название и слова.

Для развития навыков аудирования, слабым учащимся представлено десять ключевых слов/фраз которые следует пронумеровать в той последовательности, в

которой они упоминаются в тексте для прослушивания. Сильным и средним учащимся необходимо самостоятельно записать ключевые слова/фразы.

Также для развития аудитивных навыков можно предложить и другой прием. Обучаемые прослушивают информацию автоматической сводки по аэродрому и записывают метеоданные в тетради. Для слабоуспевающих можно дать задание на запись не всей сводки, а частично запрашиваемой информации. Например, запишите ветер, давление и номер взлетно-посадочной полосы. Обучаемым с сильной языковой подготовкой необходимо записать всю метеосводку. Либо дать задание на заполнение таблицы необходимой информацией: предварительно повторив все элементы, которые могут быть включены в сводку.

При развитии навыков монологического высказывания сильным обучаемым выдается план-схема со смысловыми опорами. Для обучаемых со «слабым/средним» уровнем владения иностранным языком необходимо ответить на вопросы по теме высказывания.

Использование разных по форме дидактических приемов, которые принимают в учет индивидуальные особенности каждого обучаемого, приводит к одинаковым результатам, как правило, за одинаковый временной промежуток. Подобные приемы и подходы к организации заданий могут быть использованы по разнообразным темам, на всех этапах обучения, для реализации различных учебных целей.

Реализация индивидуализации учебного процесса в условиях группового обучения иностранному языку с помощью создания собственных учебных материалов и использование различных приемов требует от преподавателя времени и интеллектуальных затрат [3, с.130]. Но такая работа может окупиться значительным повышением эффективности обучения, развитию мотивации обучаемых к предмету, обеспечению наиболее продуктивной работы для каждого учащегося и недопущению пробелов в знаниях [4, с.8].

Список литературы

1. Ливер Бетти Лу. Обучение всего класса/Пер.с англ.О.Е.Биченковой.-М.:Новая школа,1995.-48с.
2. Саидова Л. В. О типологии упражнений по иностранным языкам с позиции теории индивидуализации обучения [Текст] / Л. В. Саидова, Т. В. Скубневская // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, 2018. - № 7. - С. 59 - 64.
3. Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н., Староверова Н.П. Особенности индивидуализации обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022;12(3):130-136. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-3-130-136>
4. Кирсанов А.А. Психологические основы индивидуализации учебной деятельности школьников [Текст] /А.А. Кирсанов.- Казань,1980.-207с.
5. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности. Отечественная и зарубежная педагогика, 2016. С.56-67

УДК 37

Яковлева И.А. Модель педагогического обеспечения развития готовности к творческой самореализации подростков средствами хорового искусства

Яковлева Инна Алмазовна

директор, МБУ ДО «Детская хоровая школа «Подлипки» им.Б.А.Толочкова
РФ, г.Королев
innaalmazovna@mail.ru

Model of pedagogical support for the development of readiness for creative self-realization of adolescents by means of choral art

Yakovleva Inna Almazovna

Director, MBU DO "Children's Choir School" Podlipki "named after B.A. Tolochkov
Russian Federation, Korolev

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа по решению проблемы развития готовности к творческой самореализации подростков в учреждении дополнительного образования. Сформулировано авторское видение сущности понятия «педагогическое обеспечение развития готовности к творческой самореализации». Представленная модель педагогического обеспечения развития готовности к творческой самореализации подростков средствами хорового искусства может быть применима к иным учреждениям дополнительного образования, решающих схожие проблемы.

Ключевые слова: педагогическое обеспечение, творческая самореализация, готовность к творческой самореализации, моделирование, хоровое искусство.

Abstract. The article presents the results of a theoretical analysis to solve the problem of developing readiness for creative self-realization of adolescents in an institution of additional education. The author's vision of the essence of the concept of "pedagogical support for the development of readiness for creative self-realization" is formulated. The presented model of pedagogical support for the development of readiness for creative self-realization of adolescents by means of choral art can be applied to other institutions of additional education that solve similar problems.

Key words: pedagogical support, creative self-realization, readiness for creative self-realization, modeling, choral art.

Актуальность разработки модели педагогического обеспечения развития готовности к творческой самореализации подростков средствами хорового искусства обусловлена совокупностью предпосылок:

- наличие нормативно-закрепленного заказа государства и общества на воспитание творческой личности, готовой к решению любых задач, обладающей способностью принимать нестандартные решения (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года);

- недостаточная разработанность проблемы педагогического обеспечения деятельности учреждений дополнительного образования, призванных в новых условиях решать поставленные государством задачи развития и воспитания подрастающего поколения;

- широкие воспитательно-образовательные возможности хорового искусства, обеспечивающие не только овладение личностью специальными умениями и навыками (в частности, вокально-исполнительскими), но и формирование социально-значимых качеств личности (дисциплинированность, взаимопомощь, готовность к взаимодействию и др.);

- богатый накопленный в отечественной педагогической теории и образовательной практике опыт содействия творческой самореализации подростков.

Обозначенные предпосылки определили направленность исследовательского поиска и позволили определить цель исследования – разработка модели педагогического обеспечения развития готовности к творческой самореализации подростков средствами хоровой деятельности.

Новизна представленного исследования заключается в формулировке авторского понятия «педагогическое обеспечение развития готовности к творческой самореализации», разработке его уровневой структуры и соответствующей модели.

Теоретическая значимость заключается в разработке модели педагогического обеспечения развития готовности к творческой самореализации подростков средствами хоровой деятельности в учреждении дополнительного образования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности трансляции опыта реализации модели педагогического обеспечения развития готовности к творческой самореализации подростков средствами хоровой деятельности в иные учреждения дополнительного образования.

Анализ научных публикаций Д.А. Вантеева [1], Я.А. Глазовой [2], В.В. Измайловой [3] и др. позволяет утверждать о сложившихся нескольких значениях термина «педагогическое обеспечение»: как комплекс мер по решению определенной задачи; как совокупность средств и условий реализации определенной задачи; как направление/ специфический вид педагогической деятельности. Ссылаясь на исследования ведущих ученых, изучавших проблему и сущность педагогического обеспечения (А.В. Волхов, Т.Е. Коровкина, А.И. Тимонин, С.В. Торохтий и др.), авторы характеризуют понятия «объект» и «субъект», «условия реализации», «ресурсы» применительно к педагогическому обеспечению.

Анализ сложившихся научных позиций и мнений относительно сущности педагогического обеспечения применительно к рассматриваемой проблематике позволяет сформулировать следующее определение: *педагогическое обеспечение развития готовности к творческой самореализации* – это совокупность мер по организации внутренних и внешних условий деятельности образовательной организации, определяющих возможность и результативность реализации личностью своего потенциала, овладения готовностью к творческой самореализации.

Следует подчеркнуть, что представленное авторское понимание сущности педагогического обеспечения развития готовности к творческой самореализации подростков средствами хорового искусства является основанием для определения его уровневой структуры. Характеризуя *конвенциональный уровень*, следует рассматривать взаимодействие и достижение единого понимания значимости развития творческого потенциала личности на уровне таких субъектов педагогического обеспечения, как общество, государство, Министерство просвещения, наличие нормативных и программных документов, отражающих обозначенную направленность государственной образовательной политики. При характеристике *институционального уровня* необходимо рассматривать деятельность такого субъекта, как муниципальная система дополнительного образования, ее готовность и способность решать поставленную задачу. При рассмотрении *личностно-профессионального уровня* важно учесть характеристики деятельности конкретного учреждения дополнительного образования, его педагогического и детского коллективов, родительской общественности.

Схематично модель педагогического обеспечения развития готовности к творческой самореализации подростков средствами хорового искусства в учреждении дополнительного образования может быть представлена следующим образом (рис.1). При этом модель понимается как отражение структурных компонентов – цель, содержание, формы, методы, средства, результат.



Рисунок 1. Модель педагогического обеспечения развития готовности к творческой самореализации подростков средствами хорового искусства в учреждении дополнительного образования

Учитывая результаты исследований, отраженные в публикациях Р.У. Мухамадиевой [4], Л.И. Уколовой [7] и др., подчеркнем необходимость сочетания общепринятых и специфических форм, методов и средств педагогического обеспечения развития готовности к творческой самореализации подростков, что обусловлено применением хорового искусства для решения рассматриваемой проблематики. Данное замечание важно с позиции понимания сложной природы педагогического обеспечения, а также с позиции представленной модели (рис.1). Кроме того, значимым является рассмотрение педагогического обеспечения с позиции положений педагогической науки о влиянии среды на успешность решения тех или иных задач деятельности образовательных организаций (в т.ч. учреждений дополнительного образования). Анализ работ М.В. Николаевой [5], О.Г. Селивановой [6] позволил сформулировать методологические подходы и принципы в рамках разрабатываемой модели.

Таким образом, педагогическое обеспечение развития готовности к творческой самореализации подростков средствами хорового искусства является сложным многоаспектным процессом, реализация которого требует консолидации усилий различных субъектов – от государства до конкретного педагога дополнительного образования. Представленная модель педагогического обеспечения развития готовности к творческой самореализации подростков не исчерпывает всего многообразия подходов к решению проблемы развития готовности к творческой самореализации личности. Однако ее представление расширяет возможности коллективного обсуждения проблемы и способов ее решения, а также трансляции опыта ее апробации в деятельность иных учреждений дополнительного образования.

Список литературы

1. Вантеев Д. А. Сущность и структурные компоненты педагогического обеспечения образовательного процесса // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 2(51). С. 229-234.
2. Глазова Я. А. К вопросу понимания сущности категории «педагогическое обеспечение формирования личности» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 2. С. 194-196.
3. Измайлова В. В. Педагогическое обеспечение: сущность и структура понятия // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2, № 2. С. 11-14.
4. Мухамадиева Р. У. Хоровое искусство и управление хором // Academy. 2021. № 4(67). С. 78-80.

5. Николаева М. В. Принципы обеспечения успешности каждого ребенка в Центре дополнительного образования // Реализация ФГОС дошкольного и начального общего образования: опыт прошлого - взгляд в будущее: Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции, Ульяновск, 20 ноября 2019 года. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 2019. – С. 40-43.
6. Селиванова О. Г. Принципы педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности // Open innovation : Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Пенза, 23 октября 2017 года. Том Часть 2. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2017. – С. 176-178.
7. Уколова Л. И. Методические и практические советы опытных педагогов по развитию вокальных навыков у молодёжи // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. Т. 5, № 3. С. 115-127.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

УДК 376.37

**Кургузова М.Ю., Крылова Е.В. Миофункциональные нарушения у детей
дошкольного возраста и возможности их коррекции
(теоретический аспект)**

Кургузова Марина Юрьевна

магистрант направления подготовки «Специальное (дефектологическое)
образование», профиль «Логопедическое образование»
Смоленский государственный университет
kurguzova98@bk.ru

Крылова Елена Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и
психологии, Смоленский государственный университет
30kel01@mail.ru

**Myofunctional disorders in preschool children and the possibility of their
correction (theoretical aspect)**

Kurguzova Marina Yuryevna

master's student of the specialty «Special (defectological) education», profile «Speech
Therapy» Smolensk State University

Krylova Elena Viktorovna

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special
Pedagogy and Psychology Smolensk State University

Аннотация. Миофункциональные нарушения у детей представляют собой обусловленные эндогенными и экзогенными факторами снижение либо повышение нормального тонуса жевательных и мимических мышц, возникновение которых связано с нарушением функций зубочелюстной системы. Дошкольники с миофункциональными нарушениями характеризуются изменением важнейших функций организма – глотания, дыхания, жевания, речи, что сопровождается изменением внешнего облика ребенка и формированием определенного психосоматического статуса. В связи с этим, крайне важным является ранее выявление и своевременная логопедическая коррекция миофункциональных нарушений у детей дошкольного возраста. В статье представлен анализ причин возникновения и проявления миофункциональных нарушений у детей дошкольного возраста, а также основных подходов к их коррекции. В статье представлена статистика, касающаяся частоты встречаемости миофункциональных нарушений у детей дошкольного возраста, проведен анализ причин возникновения данных нарушений, а также описаны основные методы коррекции миофункциональных нарушений у детей.

Ключевые слова: миофункциональные нарушения, речь, зубочелюстные аномалии, дошкольники, трейнер, вестибулярные пластинки, миогимнастика.

Abstract. Myofunctional disorders in children are caused by endogenous and exogenous factors, a decrease or increase in the normal tone of the masticatory and mimic muscles, the occurrence of which is associated with a violation of the functions of the dental system. Preschoolers with myofunctional disorders are characterized by changes in the most important functions of the body – swallowing, breathing, chewing, speech, which is accompanied by a change in the appearance of the child and the formation of a certain psychosomatic status. In this regard, it is extremely important to identify earlier and timely speech therapy correction of myofunctional disorders in preschool children. The article presents an analysis of the causes and manifestations of myofunctional disorders in preschool children, as well as the main approaches to their correction.

Keywords: myofunctional disorders, speech, dental anomalies, preschoolers, trainer, vestibular plates, myogymnastics.

В настоящее время отмечается значительное увеличение количества детей дошкольного возраста, имеющих речевые расстройства. Причиной возникновения у детей речевых патологий обусловлено преимущественно врожденными либо приобретенными патологиями органов речи. Данные отечественных исследователей показывают увеличение у детей дошкольного возраста речевых нарушений, которые обусловлены имеющимися у них анатомическими дефектами периферических органов речи. Данные исследований С.Н. Гонтарева показывают, что «данные проблемы выявляются у 40-60% обследуемых детей дошкольного возраста» [4, с. 212]. Снижение или повышение тонуса жевательных и мимических мышц, возникающее в результате нарушения функций зубочелюстной системы, определяются как миофункциональные нарушения. Наличие у детей дефектов строения челюстей, зубов, языка и его недостаточная подвижность приводят к затруднениям артикуляции.

Исследование миофункциональных нарушений носит междисциплинарный характер. Причины возникновения данных нарушений изучались такими учеными-медиками, как А.В. Анохина [1], З.В. Гасимова [3], С.Ю. Косюга [6] и др. Вопросы логопедической коррекции миофункциональных нарушений рассматривались Е.Ф. Архиповой [2], Ю.А. Тисовской [8], Н.А. Соколовой [8] и др. В имеющихся исследованиях отмечается важность комплексной работы специалистов – ортодонтонтов, детских стоматологов, логопедов и педагогов, что дает возможность определить факторы риска возникновения миофункциональных нарушений у детей и эффективно осуществлять раннюю коррекцию посредством современных методов и приемов.

Одной из основных причин большинства аномалий и деформаций челюстно-лицевой области у детей является неправильное распределение мышечного давления в процессе жевания, а также нарушение функций глотания, дыхания и

речеобразования. Рост и формирование челюстно-лицевой структуры у детей осуществляется в период от 1 года до 5 лет. Согласно данным исследований С.Н. Гонтарева, «примерно у 90% детей возраста от 3 до 7 лет в России диагностируются заболевания зубочелюстной системы» [4, с. 212]. В своих исследованиях Е.И. Котеева указывает на то, что «у детей от 3 до 7 лет в 30% случаев выявляются развивающиеся аномалии положения зубов, зубных рядов, прикуса; 45% детей имеют сформированные зубочелюстные аномалии, при этом, в 56% случаев диагностируются признаки нарушения жевательного мышечного аппарата» [8, с. 19]. Имеющиеся в научных исследованиях статистические данные позволяют говорить о достаточной распространенности миофункциональных нарушений у детей дошкольного возраста. Исходя из этого, необходимо проведение анализа причин возникновения данных нарушений и определение методов и приемов коррекции речевого развития детей, имеющих данные нарушения.

В науке факторы, приводящие к возникновению миофункциональных нарушений у детей, принято разделять на эндогенные («внутренние») и экзогенные («внешние»). Наиболее часто встречающимися эндогенными факторами являются генетические, что подтверждается данными исследований И.В. Токаревича, согласно которым «на них приходится до 25% всех зубочелюстных аномалий у детей» [10, с. 10], а также эндокринные. Возникновение у детей миофункциональных нарушений может быть обусловлено воздействием неблагоприятных факторов в пренатальный (до рождения), натальный (во время родов), а также постнатальный (после рождения) период.

Миофункциональные нарушения у детей дошкольного возраста связаны с нарушением дыхания. Наиболее часто у данной категории детей встречается ротовое дыхание, главными причинами формирования которого, согласно А.В. Анохиной, являются следующие:

– «стойкие нарушения проходимости носовых путей и носоглотки, являющиеся следствием имеющихся заболеваний ЛОР-органов (полипы, аденоиды, искривление носовой перегородки и др.), носящих хронический характер;

– неправильно сформированный дыхательный стереотип, являющийся следствием частых ОРВИ и операции по удалению аденоидов;

– нарушение смыкания губ, связанное с наличием функциональной недостаточности круговой мышцы рта, патологии прикуса, аномалией уздечки верхней губы и др.;

–нарушенная вследствие хронических бронхолегочных заболеваний функция внешнего дыхания;

–холодовые травмы воздухоносных путей, вызывающие ответные защитные реакции, приводящие к затруднениям носового дыхания» [1, с. 110].

В настоящее время исследователи все чаще обращают внимание на нарушение естественного вскармливания ребенка в период младенчества, как на одну из причин возникновения миофункциональных нарушений. Естественное вскармливание современными матерями все чаще заменяется искусственным, что приводит к неправильному развитию зубочелюстной системы за счет того, что в акте сосания мышцы челюстно-лицевой области не принимают активного участия. Также при искусственном вскармливании голова ребенка часто располагается неправильно – запрокидывание головы во время кормления задерживает рост нижней челюсти ребенка.

Следует также отметить, что кормление детей в возрасте трех лет мягкой пищей также может являться одной из частых причин зубочелюстных нарушений. Вследствие недостаточной нагрузки на зубочелюстную систему, между временными передними зубами перед их сменой отсутствуют тремы, что впоследствии приводит к скученному прорезыванию и положению постоянных зубов у детей.

В дошкольном возрасте у детей нередко формируются вредные привычки, которые приводят к аномалиям зубочелюстной системы. В своих исследованиях С.В. Чуйкин выделил три группы вредных привычек, вследствие которых возникают миофункциональные нарушения у детей дошкольного возраста:

«1) сосание и прикусывание пальцев, губ, щек, а также посторонних предметов;

2) неправильное глотание и привычка надавливать языком на зубы, нарушение функции жевания, ротовое дыхание;

3) фиксированные позы, которые определяют неправильное положение языка и нижней челюсти» [11, с. 23].

Формированию правильного прикуса у детей дошкольного возраста мешают нарушения осанки, в частности, неправильная постановка головы. Дошкольники, для которых характерно межзубное положение языка или недоразвитие нижней челюсти, характеризуются передним положением головы относительно вертикали их позвоночного столба. Кроме того, у таких детей наблюдается асимметрия плеч и лопаток. В силу инстинктивно сохраняемого ими равновесия при помощи наклона головы нарушает физиологически правильное положение нижней челюсти.

Основными признаками миофункциональных нарушений у детей, которые выражены внешне, являются:

- рот постоянно приоткрыт;
- ротовое дыхание;
- при глотании напряжение губ;
- в процессе речи язык ребенка вываливается в межзубное пространство;
- нарушения звукопроизношения;

–возможно дистальное положение нижней челюсти (верхние зубы выступают над нижними) при котором нижняя челюсть может отдвигаться к глотке вместе с положением языка;

- гиперсаливация;
- низкий иммунитет и частые простудные заболевания.

Таким образом, нарушения миодинамического равновесия челюстно-лицевой области обуславливает изменение глотания, дыхания, жевания, что сопровождается изменением внешнего облика ребенка и формированием определенного психосоматического статуса.

Миофункциональные нарушения у детей дошкольного возраста требуют своевременной логопедической коррекции. В настоящее время в практике логопедической работы существуют различные методики, методы и приемы работы с данной категорией детей. Проблема миофункциональной коррекции и профилактики нарушений произношения исследовалась такими авторами, как Е.Ф. Архипова [2], Н.Ю. Григоренко [5], Н.А. Соколова [8], Ю.А. Тисовская [8], С.А. Цыбульский [5] и др.

Система работы с дошкольниками, имеющими миофункциональные нарушения, предложенная Е.Ф. Архиповой, предполагает выполнение дошкольниками на занятии с тренером «INFANT» дыхательной и артикуляционной гимнастики, упражнений, направленных на развитие у детей тонкой моторики и фонематического слуха. Результаты исследований автора показали, что использование тренера «INFANT» обеспечивает как «профилактику возникновения зубочелюстных и лицевых аномалий, так и дает возможность предупредить и скорректировать стойкие нарушения звукопроизношения, которые входят в структуру общего и фонетико-фонематического недоразвития речи, дислалии, дизартрии, ринолалии, которые относятся к группе наиболее трудно корректируемых речевых нарушений у детей дошкольного возраста» [2, с. 12].

Значительно оптимизировать процесс овладения звуковой культурой речи позволяет применение в процессе логопедических занятий вестибулярных пластинок (от лат. «vestibula» – «предверие полости рта) – мягких силиконовых миофункциональных позиционером, корректирующих положение языка и способствующих нормализации мышечного баланса приоральной области. Вестибулярные пластинки были разработаны профессором Р. Хинцем и активно используются не только в ортодонтологической, но и логопедической практике.

В работах Ю.А. Тисовской и Н.А. Соколовой отмечалось, что основной целью использования вестибулярной пластинки является «нормализация положения языка в полости рта, коррекция тонуса мышц губ и языка, а также соотношения роста нижней челюсти относительно верхней» [9, с. 9]. Благодаря вестибулярной пластинке, дошкольники учатся правильному дыханию и глотанию, она стимулирует мышцы языка, что позволяет крайне эффективно использовать их в работе по коррекции речевых нарушений детей. Использование в логопедической практике вестибулярных пластинок позволяет, с одной стороны, устранить имеющиеся у детей зубочелюстные аномалии, с другой – создает оптимальные условия для коррекции нарушений звукопроизношения.

На логопедических занятиях упражнения с вестибулярными пластинками могут сочетаться с различными видами деятельности – дыхательные и артикуляционные упражнения, задания по развитию графических навыков, прослушивание художественных произведений.

Оздоровительный эффект миофункциональной коррекции с применением вестибулярных пластинок достигается благодаря стимуляции тонуса круговой мышцы рта и улучшения смыкания губ, что помогает восстановить нормальное носовое дыхание. При этом правильно формируются также сопряженные с небом структуры дна полости носа и верхние дыхательные пути; ребенок меньше болеет простудными заболеваниями; нормализуется кислородный обмен крови и тканей мозга.

В настоящее время в логопедической работе с детьми широко используется миогимнастика, которая заключается в систематических нормированных упражнениях для патологически функционирующих групп мышц челюстно-лицевой области (жевательных, мимических, мышц дна полости рта) с целью нормализации их тонуса и функций. В результате такой специальной тренировки формируется правильный динамический мышечный стереотип, для закрепления которого соответствующие комплексы упражнений необходимо выполнять в течение года.

Н.Ю. Григоренко и С.А. Цыбульский рекомендуют «использовать миогимнастику в сочетании с традиционной артикуляционной гимнастикой и массажем» [5, с. 38].

В качестве профилактической и лечебной меры миогимнастика может использоваться в работе с детьми с четырех до семи лет. Эффективность миогимнастики определяется рядом факторов. Прежде всего, он зависит от того, какова степень выраженности имеющихся у дошкольника морфологических и функциональных нарушений. Кроме того, на эффективность данной работы влияет то, насколько ребенок-дошкольник усерден в выполнении данного вида гимнастики, а также степень контроля родителями за ее выполнением.

Миофункциональные нарушения у детей наиболее эффективно корректируются при раннем выявлении и грамотном междисциплинарном взаимодействии логопеда и детского стоматолога. В большинстве случаев такой комплексный подход к реабилитации детей с речевыми нарушениями обеспечивает высокую стабильность результатов логопедической коррекции.

Представленный в статье теоретический анализ проблемы миофункциональных нарушений у детей дошкольного возраста позволяет определить миофункциональные нарушения как снижение или повышение нормального тонуса жевательных и мимических мышц, возникающие при нарушениях функций зубочелюстной системы (дыхания, глотания, жевания, речи), обусловленные эндогенными и экзогенными факторами. Описанные методы коррекции миофункциональных нарушений у дошкольников являются одними из наиболее эффективных на современном этапе, обеспечивая высокую стабильность результатов логопедической работы.

Список литературы

1. Анохина А.В. Актуальность ранней реабилитации детей с миофункциональными нарушениями зубочелюстной системы // Материалы VI Всероссийской конференции «стоматология детского возраста». Новосибирск, 2017. 122 с.
2. Архипова Е.Ф. Миофункциональная коррекция и профилактика нарушений звукопроизношения. «INFANT». М.: Изд. В. Секачев, 2017. 92 с.
3. Гасимова З.В. Взаимосвязь зубо-лицевых аномалий с ротовым дыханием, нарушением осанки и способы комплексного лечения // Стоматология для всех. 2019. № 2. С. 33-39.
4. Гонтарев С.Н. Распространенность зубочелюстных аномалий и дефектов зубных рядов у детей и подростков Белгородского региона. Оценка состояния ортодонтической помощи населению. Науч. ведомости Белгородского гос. ун-та. Серия: Медицина. Фармация. 2019. № 10. С. 212–217.

5. Григоренко Н.Ю., Цыбульский С.А. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции. М.: Книголюб, 2019. 144 с.
6. Игнатьева Л.А. Влияние миофункциональных нарушений челюстно-лицевой области на формирование патологии окклюзии у детей // Казанский медицинский журнал. 2019. Т. 100. №3. С. 422-425.
7. Косюга С.Ю. Медико-социальное исследование детей младшего школьного возраста как научное обоснование программы профилактики зубочелюстных аномалий, требующих ортодонтического лечения. Медицинский альманах. 2017. № 2. С. 158–161.
8. Котеева Е.И. Вредные привычки у детей и их последствия // Сборник научных трудов молодых ученых и специалистов. 2014. № 1. С. 18–23.
9. Тисовская Ю.А., Соколова Н.А. Использование вестибулярных пластинок в практике логопедической работы. М.: Валлекс М, 2019. 88 с.
10. Токаревич И.В. Анализ состояния жевательных и височных мышц у детей с миофункциональными нарушениями в возрасте 7–8 лет и оценка эффективности их ортодонтической коррекции. Вестник БГМУ. 2013. № 4. С. 10–22.
11. Этиология и профилактика зубочелюстных аномалий / под ред. С.В. Чуйкина. Уфа, 2021. 74 с.

УДК 376.42

Шитова Д.Н. Организация логопедической работы с детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в школе-интернате (на примере Духовщинской школы интерната Смоленской области)

Шитова Дарья Николаевна

студент кафедры специальной педагогики и психологии
Смоленский государственный университет, РФ, г. Смоленск
idashitova@mail.ru

Научный руководитель Меженцева Галина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент
Смоленский государственный университет, РФ, г. Смоленск
galmezh@mail.ru

Organization of speech therapy work with children of primary school age with intellectual disabilities at boarding school (on the example of the Dukhovshchinsky boarding school of the Smolensk region)

Shitova Darya Nikolaevna

student of the department of Special Pedagogy and Psychology
Smolensk State University, Russia, Smolensk

Scientific adviser Mezhentseva Galina Nikolaevna

PhD in Pedagogy, Associate Professor
Smolensk State University, Russia, Smolensk

Аннотация. В данной статье отражена специфика логопедической работы на примере Духовщинской школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Авторы обозначили ряд речевых нарушений у детей с ментальными проблемами, описали влияние психофизических особенностей на развитие речи. Выявили основные направления работы учителя-логопеда с детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в зависимости от конкретного нарушения речи. Также обозначили методы, используемые в учреждении для диагностики и динамики речевого развития, изучили организацию логопедических занятий и определили потребности педагога.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, младший школьный возраст, логопедическая работа, Духовщинская школа-интернат, Смоленская область.

Abstract. The article reflects the specifics of speech therapy work on the example of the Dukhovshchina boarding school for students with disabilities. The authors identified a number of speech disorders in children with mental problems, described the influence of psychophysical characteristics on speech development. The main areas of work of a speech therapist teacher with children of primary school age with intellectual disabilities have been identified, depending on the specific speech disorder. They also identified the methods used in the institution for the diagnosis and dynamics of speech development, studied the organization of speech therapy classes and identified the needs of the teacher.

Keywords: intellectual disability, primary school age, speech therapy, Dukhovshchina boarding school, Smolensk region.

Работа учителя-логопеда на базе школы-интерната для детей с ограниченными возможностями здоровья уникальна и имеет ряд особенностей в связи с системным характером нарушений речи воспитанников.

Стороны речи детей нарушаются комплексно: страдают звукопроизношение, словарный запас, связная речь, грамматика, анализ и синтез. Причины, влияющие на развитие фонетико-фонематической, лексико-грамматической и смысловой сторон речевой деятельности, также разнообразны. В числе органических и функциональных факторов – поражение коры головного мозга, недоразвитие его отделов, нарушения в ЦНС. На ребенка влияют и психогенные, социальные причины, в частности, билингвизм, эмоциональные переживания, дефекты речи у близких [1]. Если говорить о показателях психомоторного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, то они также отличаются от данных нормотипичных детей. К примеру, многие воспитанники школ-интернатов только на 3-5 году жизни начинают использовать отдельные слова, что, соответственно, отрицательно влияет на словарный запас. В норме же к 3 годам ребенок произносит фразы более чем из трех слов [2].

Стоит отметить еще одну из особенностей – нарушения речи имеют стойкий характер, их коррекция длится дольше. Например, звук можно поставить всего за несколько занятий, но на его автоматизацию уходит порядка двух лет из-за особенностей высшей нервной деятельности и других причин, перечисленных ранее.

Сложность организации учебного процесса в школе-интернате также обусловлена низким уровнем сформированности компонентов регулятивных учебных действий у детей. Как отмечается в исследовании А.Д. Насибуллиной, у младших школьников с тяжелым нарушением речи выявлен недостаточный уровень самоконтроля, они нарушают заданную систему требований к заданию, предложенную взрослым. При этом их поведение соответствует ожиданиям взрослых, в качестве ориентира дети выбирают социальные стереотипы [3].

Выделяются следующие направления, которые реализуются в ходе логопедических занятий в школе-интернате: развитие высших психических функций, общей и мелкой моторики, лексики, грамматики, речевых навыков, навыков звукового анализа и синтеза. Отметим также важность использования артикуляционной гимнастики и заданий для профилактики нарушений письменной речи. А.Р. Просторова выделяет в числе задач логопедической работы с детьми с нарушениями устной речи постановку звуков и закрепление их в спонтанной речи, дифференциацию поставленных звуков со сходными по акустическим и

артикуляционным характеристикам звуками, развитие фонематического слуха, восприятия, представлений, анализа и синтеза, формирование элементарных навыков письма и чтения, предупреждение дисграфии и дислексии. Что касается воспитанников с нарушениями письменной речи, то исследователь определяет следующие задачи коррекционного обучения детей: учить устанавливать логические и языковые связи между предложениями, составлять сложные предложения, уточнять морфологическую структуру слова, развивать навыки словоизменения и словообразования и другие [4].

Подробнее основные направления работы учителя-логопеда в образовательном учреждении рассмотрим на примере Духовщинской школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которая была открыта в Смоленской области в 1961 году [5, с. 53]. В их числе – организация и проведение логопедической диагностики, логопедических занятий, организация пропедевтической логопедической работы с обучающимися по предупреждению возникновения возможных нарушений в развитии речи, а также консультирование участников образовательных отношений.

Если говорить конкретно о работе учителя-логопеда с детьми младшего школьного возраста, то в 1 классе акцент в коррекционной работе делается на развитии понимания речи, произносительной стороны речи, самостоятельной фразовой речи и лексико-грамматических средств речи. Во 2,3 и 4 классе – на развитии звуковой стороны речи, формировании навыков грамотного чтения и письма, коммуникативных умениях и навыках, а также на развитии лексического запаса и грамматического строя речи.

Для диагностики и динамики речевого развития используются альбомы для обследования звукопроизношения О.Б. Иншаковой [6], практические рекомендации для обследования устной речи Т.А. Фотековой [7], методы обследования речи у детей Т.П. Бессоновой, Т.В. Чиркиной, И.Т. Власенко [8], наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей С.Д. Забрамной [9] и другие пособия.

Одним из основных направлений работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья является совершенствование внеречевых процессов: развитие мелкой моторики и коррекция высших психических функций. Этому способствует реализация на базе образовательного учреждения таких методов и приемов, как дидактические игры, пальчиковые игры, использование тренажеров, иллюстраций, конструкторов, пазлов и прочего. Платформой деятельности учителя-логопеда в школе-интернате служат материалы для коррекции звукопроизношения.

Среди них – наглядный материал для автоматизации и дифференциации звуков, предметные картинки, комплексы артикуляционной гимнастики, рабочие тетради В.В. Коноваленко [10], речевые профили.

Если у детей с нарушением интеллекта страдает связная речь, есть проблемы с наполнением и использованием словарного запаса, то в работе учителя-логопеда применяется материал по развитию данных направлений. К примеру, демонстрационные пластмассовые и мягкие игрушки, дидактические игры по закреплению понятий, раздаточный материал по подбору синонимов, антонимов, многозвучных слов, сюжетные картинки для составления рассказов, а также стихи, сказки, загадки и пословицы. С целью обучения грамоте и коррекции дисграфии и дислексии в наличии у педагога есть касса букв и слогов, магнитный алфавит, говорящая азбука, раздаточный дидактический материал по дифференциации гласных и согласных для усвоения звукобуквенного и слогового анализа и прочие материалы.

В процессе логопедических занятий с детьми с нарушением интеллекта в Духовщинской школе-интернате для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья применяются материалы для работы над звуковой культурой речи. Посредством игр на нитках, дудочек, воздушных шаров, мыльных пузырей дети развивают речевое дыхание, при помощи барабанов, погремушек, тематических игр – ритмическую сторону речи. Фонематический слух формируется путем использования картинок-символов, звучащих игрушек, фонематическое восприятие и навыки звукового анализа – звуковых линеек, сигнальных карточек и прочего.

Продолжительность логопедических занятий в организации определяется в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями. В 1 (дополнительном)–1 классах групповое занятие длится 35-40 минут, индивидуальное – 20-40 минут; во 2–11 (12) классах групповое занятие длится 40-45 минут, индивидуальное – 20-45 минут. При этом предельная наполняемость групповых занятий рекомендована не более 6-8 человек. Общая площадь логопедического кабинета составляет 24 квадратных метра. Загрузка в неделю – 20 часов. Кабинет поделен на несколько зон: зона индивидуальной работы, групповых занятий, учебно-методического и учебно-дидактического материала, игровая зона и рабочее место учителя-логопеда.

Что касается потребностей учреждения районного центра Смоленской области, то в соответствии с основными направлениями деятельности логопеда выявлены следующие. По мере возможности следует приобрести массажеры для развития

мелкой моторики, а также компьютерные коррекционные логопедические программы для использования учителем-логопедом инновационных методов логопедической работы.

Таким образом, логопедическая работа в школе-интернате с детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллекта должна выстраиваться с использованием корректно подобранных материалов, направленных на развитие разных сторон речи, так как нарушения речи у таких детей носят системный характер. Организуя учебный процесс, необходимо учитывать прежде всего развитие высших психических функций детей и уровень сформированности компонентов их речи. При этом деятельность учителя-логопеда в строго регламентирована: есть требования в части направлений работы, проведения логопедических занятий. Также в бюджетном образовательном учреждении наблюдается недостаточность использования инновационных методов в логопедической работе.

Список литературы

1. Филичева Т.Б. Логопедия. Теория и практика. Москва: Эксмо, 2018. 608 с.
2. Ньюкиктъен Ч. Детская поведенческая неврология. В двух томах. Том 1/ пер. с англ. Д.В. Ермолаев, Н.Н. Заводенко, Н.Н. Полонская / под ред. Н.Н. Заваденко. М.: Теревинф, 2021. 288 с.
3. Насибуллина А.Д. Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на логопедических занятиях // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №70-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-regulyativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-u-mladshih-shkolnikov-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi-na-logopedicheskikh> (дата обращения: 14.08.2023).
4. Просторова А.Р. Организация и содержание логопедической помощи умственно отсталым учащимся школы-интерната VIII вида // The Scientific Heritage. 2019. №41-4 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-soderzhanie-logopedicheskoy-pomoschi-umstvenno-otstalym-uchaschimsya-shkoly-internata-viii-vida> (дата обращения: 14.08.2023).
5. Меженцева Г.Н., Крылова Е.В., Якушева В.В. Коррекционное и инклюзивное образование в Смоленском регионе (конец XIX – начало XXI века). Смоленск, 2021. 120 с.
6. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. М.: Издательский Центр ВЛАДОС, 2022. 279 с.
7. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи у младших школьников. М.: Аркти, 2000. 55 с.
8. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений. М.: АРКТИ, 2005. 240 с.
9. Забрамная С.Д., Боровик О.В. От диагностики к развитию: Пособие для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. М.: В. Секачев, 2016. 102 с.
10. Коноваленко В.В. Пишем и читаем. Тетрадь №1. Обучение грамоте детей старшего дошкольного возраста с правильным (исправленным) звукопроизношением. М.: Издательство «Гном», 2022. 48 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 796.011.3

**Алиходжин Р.Р., Павлов А.В. К научно-методическому обоснованию
проблемы ошибок в двигательных действиях студентов**

Алиходжин Рустам Рашитович

канд. пед. наук, доцент кафедры физической культуры и спорта
Российский университет транспорта, РФ, Москва
rustam_alih@mail.ru

Павлов Андрей Владимирович

ассистент кафедры физической культуры и спорта
Российский университет транспорта, РФ, Москва
Sensei333@yandex.ru

**Scientific and methodological substantiation of the problem of errors in the
motional actions of the students**

Alikhodzhin Rustam Rashitovich

Cand. Sci (Pedagogy), assistant professor of Physical Culture and Sports department
Russian University of transport, Moscow, Russia

Pavlov Andrey Vladimirovich

assistant of Physical Culture and Sports department
Russian University of transport, Moscow, Russia

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследований по обоснованию проблемы ошибок в двигательных действиях студентов, особенностью которой является отражение характерных признаков двигательной деятельности в процессе формирования двигательных умений и навыков. На основании анализа устанавливается, что для системного подхода к представлениям о возможных ошибках, причинах их возникновения, а также профилактики и коррекции необходимо рассматривать любое двигательное действие как систему, существование которых опосредуется их технической сложностью, физической трудностью и психической напряженностью.

Ключевые слова: ошибки, двигательные действия, техническая сложность, физическая трудность, психическая напряженность, студенты высшей школы.

Abstract. This article presents the results of research to substantiate the problem of errors in students' motor actions, the peculiarity of which is the reflection of characteristic signs of motor activity in the process of formation of motor skills and abilities. Based on the analysis, it is established that for a systematic approach to the ideas of possible errors, the causes of their occurrence, as well as prevention and correction, it is necessary to consider any motor action as a system, the existence of which is mediated by their technical complexity, physical difficulty and mental tension.

Keywords: mistakes, motor actions, technical complexity, physical difficulty, mental tension, high school students.

Актуальность работы заключается в том, что двигательная деятельность студентов высшей школы сопряжена с воздействием на него различных «сбивающих» факторов, усложняющих обучение двигательным действиям. Эти факторы могут выступать в виде возмущений, воздействующих на различные сферы обучаемых. В одном случае они вторгаются в психическую сферу, в другом – представляют завышенные требования к функциональной системе, в третьем – выступают в качестве механических помех обучению двигательным действиям и связанных с ними системой практических умений, навыков.

Все эти стороны в итоге могут привести к нарушению координации движений, нарушению психической и функциональной устойчивости, снижению целесообразности, эффективности и экономичности двигательной деятельности.

Правильный подход к сбору данных об ошибках в двигательной деятельности студентов высшей школы, к выявлению их источников, причин и последствий является важным условием разработки научно обоснованных методов контроля и обеспечения надежности процесса обучения.

Уточним понятие «ошибка» или «спортивная двигательная ошибка». Анализ специальных источников литературы позволяет говорить о двигательной ошибке с нескольких позиций.

Исследованиям вопросов ошибок в двигательной деятельности посвятили многие ученые: Ю.К. Гавердовский, П.И. Андросов, Ф.П. Суслов, С.М. Вайцеховский, Ю.И. Смирнов, И.И. Зулаев, В.Б. Коренберг Н.К. Меньшиков, Д.Д. Донской и другие. Анализируя различные источники позволило нам определить понятие «ошибка» или «спортивная двигательная ошибка» как двигательные отклонения от запрограммированной обучаемым системы движений, которые привели или могли привести к снижению результата на состязаниях, или к снижению качества решения двигательной задачи на учебно-тренировочном занятии, либо к травме.

В основе любой двигательной деятельности лежит сложная совокупность проявления психических и физических качеств. Каждая попытка дифференцировать эту совокупность, т.е. разложить ее в целях облегчения применения методических приемов обучения на отдельные психические и физические составляющие, неминуемо ведет к существенному искажению целостности ее свойств [6].

К ошибкам в двигательных действиях студентов приводит недостаточный уровень специальных знаний, умений и навыков. Обучать упражнениям и находить

причины ошибок в исполнении немисливо без знаний техники выполнения действий [3].

Единственный путь в овладении двигательным действием – выполнение самого действия, как суммарности двигательных актов. Однако в силу самых разных особенностей обучаемого и сложности изучаемого действия бывает невозможно сразу выполнить необходимое действие пусть даже и с «допустимыми» ошибками.

Правильное определение причин ошибок становится основой для последовательной операции подбора и выявления адекватных, что позволяет исправить ошибки в двигательных действиях. Выполняя каждую новую попытку, надо стараться совершенствовать соответствующие навыки и умение, исправлять неточности, осознавать детали и особенности исполнения.

Недостаточный уровень развития физических качеств, мышечной силы приводит к ошибкам, отрицательно сказывается на динамической и кинематической структурах техники [5].

В этой связи, что с позиции механики ошибки можно делить на геометрические - ошибки позы, ориентация тела в пространстве; кинематические – ошибки в траекториях и направлениях движений, в их скоростях и ускорениях; ритмические – ошибки в сочетании движений, действий, пауз во времени; динамические – ошибки в характере локализации и величины мышечного напряжения [7].

Одним из неотъемлемых условий успешности процесса обучения двигательным действиям студентов высшей школы – является четкая осознанность и ясное понимание ее необходимости.

При этом очень важно, что алгоритм обучения и физической подготовленности к нему предусматривает следование принципу «от типичности к его разновидностям» [4]. С последовательным структурным усложнением планируемых к изучению двигательных действий, выполняемых развивающих упражнений и формируемых навыков – по одному из двух компонентов: физическая трудность и координационная сложность, или по обоим сразу [2, 8].

В связи с этим, ошибки в двигательных действиях нужно системно, с учетом характерных особенностей двигательной деятельности, поскольку каждому виду деятельности присущи свои ошибки.

Для системного подхода к представлениям о возможных ошибках, причинах их возникновения, а также профилактики и коррекции необходимо рассматривать любое двигательное действие как систему, существование которых опосредуется их

технической сложностью, физической трудностью и психической напряженностью [1].

Чтобы достичь значительной результативности обучения, необходимо рассмотреть двигательные действия точностного, силового, прыжкового, гибкостного и равновесного типов, применяемые обучающимися на учебных занятиях по физической культуре.

Чем большим количеством действий владеет обучаемый, тем больше у него потенциал быстрее добиться потребного результата при освоении любого двигательного действия за счет «переноса» подобных механизмов.

Таким образом, для качественного выполнения двигательных действий необходимо выявить характер взаимосвязи между ними и установить характер изменения в соответствии с особенностями действий изучаемых нами типов. Данный подход к обучению двигательным действиям разных типов имеет свои преимущества потому, что обучение можно преподать индивидуально каждому обучаемому, зная трудность действий.

С такой посылкой можно полагать, что необходимо установление «объективной» трудности двигательных действий и составляющих ее связей трудности, сложности и напряженности. Это позволит создать более полные представления о предмете обучения и организовать подготовку к обучению двигательным действиям студентов высшей школы более управляемым и результативным.

Список литературы

1. Алиходжин Р.Р. Обучение двигательным действиям студентов РУТ (МИИТ) с использованием критериев трудности/ А.А. Алиходжин // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 5 (159). – С. 19-22.
2. Алиходжин Р.Р. Систематизация ошибок в двигательных действиях у студентов РУТ (МИИТ) / А.А. Алиходжин // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 10 (164). – С. 18–21.
3. Боген М.М. Обучение двигательным действиям. – М.: Физкультура и спорт, 1985. - 192 с.
4. Гавердовский Ю. К. Техника гимнастических упражнений: Учебное пособие. - Москва: Терра-Спорт, 2002. – 507 с.
5. Донской Д.Д. Движения спортсмена. М., ФиС, 1965.- 199 с.
6. Ивойлов А.В. Помехоустойчивость движений спортсмена – М.: Физкультура и спорт, 1986. - 102 с.
7. Коренберг В.Б. Двигательные ошибки в гимнастике // Гимнастика: Сборник статей, М.: Физкультура и спорт, 1983. - С. 16-17.
8. Менхин Ю.В. Физическая подготовка спортсмена: Учебное пособие. - Москва: ГЦОЛИФК, 1993. – 84 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9

Терюшкова Ю.Ю. Особенности карьерных представлений студентов: исследование и анализ

Терюшкова Юлия Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики общего и профессионального образования, Петрозаводский Государственный Университет
Россия, Петрозаводск
T7i@mail.ru

Features of students' career ideas: research and analysis

Teryushkova Yulia Yuryevna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of General and Vocational Education, Petrozavodsk State University
Russia, Petrozavodsk

Аннотация. Выбор профессии является сложным этапом в жизни каждого человека. Будущая карьера, жизненный успех, профессиональное развитие – всё это напрямую зависит от принятого однажды решения идти по определённому пути. Данная статья посвящена исследованию особенностей представлений студентов о карьере и карьерном росте в условиях современного общества. В основе исследования лежит анализ социальных, культурных и личностных факторов, оказывающие воздействие на формирование и развитие карьерных представлений у студентов. Целью работы является выявление особенностей о карьерных представлениях студентов 1 и 4 курсов, которые студенты имеют в настоящее время, а также оценить их роль в профессиональном становлении молодежи.

Ключевые слова: Профессия, карьерный рост, студенты, карьерные представления, якоря карьеры.

Abstract. The choice of profession is a complex stage in everyone's life. Future career, life success, and professional development all directly depend on the decision one makes to pursue a particular path. This article is dedicated to researching the peculiarities of students' career perceptions and career growth in the conditions of modern society. The study is based on the analysis of social, cultural, and personal factors that influence the formation and development of career perceptions among students. The objective of this work is to identify the characteristics of career perceptions among first and fourth-year students, the current perceptions they hold, and to evaluate their role in the professional development of young individuals.

Keywords: Profession, career growth, students, career expectations, career anchors.

В настоящее время экономика стран не стоит на месте и под влиянием технологических процессов и других факторов постоянно меняется. Поэтому очень важно понимать, как можно раньше, собственные профессиональные предпочтения и уметь соотносить их с личными ожиданиями. Эти условия очень важны для

успешной адаптации на рынке труда. Исследования различных опросов показывают, что в последнее время студенты все больше осознают необходимость построения карьерных планов еще на раннем этапе получения образования. Многие школьники уже в 8-9 классе понимают, в какой сфере они хотели бы в будущем себя реализовать.

На сегодняшний день существуют некоторые системы, которые способствуют решению проблемы формирования профессионального самоопределения, например, концепция «конструирования своей жизни». Профессиональное самоопределение — это очень непростой и активный процесс, который является частью формирования личности. Он начинается с раннего детства, проявляясь в процессе игры, выражаясь в выборе той или иной роли, и достигается в наивысшей степени в юности через понимание собственного смысла при выборе и освоении будущей профессии. Часть учёных считает, что именно ранняя юность является этапом в развитии человека, когда происходит формирование готовности к профессиональному самоопределению, а сам выбор профессии происходит гораздо позже, примерно к 20-25 годам [1,2]. Учитывая эти данные, исследование особенностей карьерных представлений студентов становится очень актуальной и острой темой.

В современных учебных заведениях возникает проблема среди студентов: многие учащиеся не имеют определённого представления о своей профессиональной ориентации, не определяют с выбором профессии перед поступлением, а многие вынуждены поступать туда, куда «хватило проходных баллов», вследствие этого возникают определённые преграды и трудности как в процессе обучения, так и на этапе трудоустройства. У учащихся отсутствует мотивация к получению образования, а впоследствии нет желания отдавать себя полностью работе, что приводит к снижению продуктивности [7,8].

Этот вопрос, безусловно, требует повышенного внимания со стороны различных учебных заведений и работодателей. Необходимо предоставить студентам (а на наш взгляд, определённую информацию на эту тему дети должны получать как можно раньше, чтобы, подойдя к «точке отсчёта»-необходимости определения с выбором профессии, быть более осведомлёнными и принимать не спонтанное, а осознанное решение) больше возможностей для самоопределения и профессионального развития, а также обеспечить доступ к информации о различных карьерных путях и возможностях. Это гораздо облегчит трудную задачу определения трудовой сферы. Если программы профориентации пытаются вводить в школах, то системной работы по развитию именно карьерных представлений студентов вузов недостаточно представлено в высших учебных заведениях [1,7]. На наш взгляд,

понимание возможностей своего профессионального становления. Карьерных возможностей сделает процесс обучения в вузе более осознанным, и приведет к повышению учебной мотивации.

Если обратиться к исследованиям, проведенным в данной области, то можно отметить, что основная часть работ посвящена рассмотрению карьерных целей (А. Д. Кибанов, А. С. Гусева), а также анализу факторов, под воздействием которых складывается успешная карьера (P. Lambing, J. A. Clauzen, M. B. Сафонова). Также многих учёных интересуют аспекты осознания возможностей управления карьерой персонала (А. Д. Кибанов, И. Д. Ладанов). Однако, следует отметить, что на сегодняшний день недостаточно исследований, которые были бы посвящены анализу именно «зародышевых» этапов формирования представления о карьерном развитии у студентов разнообразных учебных заведений. Можно выделить некоторых авторов, которые работали в данном направлении и рассматривали так или иначе некоторые аспекты формирования карьерного пути. Например, С. Т. Джанерьян, Н. Л. Кирт, Д. А. Ткач, А. В. Тышковский.

В данной статье определение «карьерные представления (ориентации)» подразумевают под собой определённые профессиональные представления, проявляющиеся на стадии планирования выбора профессии, которая в последующем станет основной на пути к достижению карьерных высот. Исходя из результатов исследований учебного процесса и собственных наблюдений, удалось выяснить, что 3-4 курс становится определяющим для формирования карьерных прогнозов у будущих выпускников. На наш взгляд, именно 3 курс становится наиболее сензитивным для погружения в тему будущей карьерной лестницы. Для подтверждения нашей гипотезы о необходимости системной работы по развитию карьерных представлений у студентов вуза были проведены следующие методики.

Исследования проводились с помощью следующих разработанных программ:

1. Анкета «Мотивация для карьеры» (создана А. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Баххубер; адаптирована Е. А. Могилевкиным) предназначена для определения уровня мотивации испытуемого в отношении карьерных перспектив и оценки целесообразности использования перспектив служебного роста [2, 6].

2. Анкета «Якоря карьеры» (разработана Э. Шейн; перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокуровой) её результаты дают представление индивидуальной иерархии карьерных ориентаций студентов [2].

3. Эссе «Моя жизнь через 10 лет» используется для определения степени осознанности карьерных ориентаций. Цель сочинения - провести диагностику уровня осознанности карьерных ориентаций.

Было опрошено 310 студентов 1 и 3 курсов в равной доле.

Результаты исследования.

Опираясь на проведённые исследования (Таблица 1, Таблица 2, Таблица 3) можно увидеть, что большинство студентов первого курса имеют смутное представление о своей будущей карьере и нуждаются в большем количестве информации и поддержке, однако студенты третьего - четвертого курса имеют более четкое понимание о своей будущей карьере и более реалистичные ожидания от нее. Они также проявляют больше уверенности в своих способностях и опыте.

Таблица 1. Результаты «Мотивация к карьере» студентов 1 и 3 курса

Мотивация	1 курс	3 курс
Желание профессионального роста	20%	25%
Финансовая стабильность	35%	20%
Получение престижной должности	22%	30%
Личное развитие	11%	10%
Социальное признание	12%	15%

Таблица 2. Результатов анкеты «Якоря карьеры» студентов 1 и 3 курсов

Карьерная ориентация	1 курс	3 курс
Руководство	20%	15%
Научная карьера	8%	18%
Предпринимательство	15%	30%
Творческая сфера	25%	15%
Общественная работа	5%	3%
Консалтинг	11%	14%
Не определился	16%	5%

Таблица 3. Результаты эссе «Моя жизнь через 10 лет» студентов 1 и 3 курсов

Основной аспект	1 курс	3 курс
Высокооплачиваемая работа	25%	20%
Крепкая семья	10%	20%
Свой бизнес	5%	10%
Свой дом	4%	10%
Ежегодные путешествия	5%	6%
Жизнь с родителями	2%	0%
Личное развитие	7%	5%
Жизнь в своё удовольствие	20%	10%
Карьерный рост	12%	15%
Жизнь не представляет интереса	10%	4%

Также для определения целей студентов и понимания, что ими движет при выборе профессиональной деятельности, можно предложить ответить на следующие вопросы, разработанные самостоятельно.

Опросник для студентов 1 курса:

1. Какие профессиональные направления вас наиболее заинтересовали при поступлении?
2. Как вы представляете свою будущую карьеру через 5 лет?
3. Почему вы выбрали данное направление обучения? Какие цели себе ставите в карьере?
4. Какую роль для вас играет финансовое благополучие при выборе карьеры?
5. Какие препятствия или вызовы вы предвидите в своей карьере и как планируете их преодолеть?

Опросник для студентов 3 курса:

1. На сколько ваше представление о будущей карьере изменилось со временем?
2. Какие достижения в профессиональной сфере вы уже имеете?
3. Какие области работы вы считаете наиболее перспективными и почему?
4. Какую роль для вас играют личные цели и удовлетворение от работы при выборе карьеры?
5. Какие уроки и принципы вы почерпнули из своего карьерного пути, которыми бы поделились с молодыми студентами?

Результаты представлены в Таблице 4.

Таблица 4. Результаты опроса студентов 1 и 3 курса и усреднённых выявленных предпочтений

Вопрос	1 курс	3 курс
Интересующие направления	В целом, нет пока определённости со специализацией, лишь 10% опрошенных уже определились с направлением	Здесь уже практически все определились с узкой специальностью, лишь 2% пока точно не уверены в правильности выбора
Представление о карьере через несколько лет	Работа в частной организации	Четкие должности в конкретных организациях
Причина выбора профессии	Любовь к отдельным дисциплинам, помощь людям, чувство значимости и удовлетворения от будущей работы	Карьерные ориентиры, опора на должности и материальные возможности
Финансовая составляющая	9 из 10	6 из 10
Предвидимые препятствия	Сложность в учёбе, возможность конкурентности, страхи сессии, отношения с преподавателями	Недостаточный уровень профессиональных компетенций, высокая конкурентность, отсутствие вакансий на рынке труда
Изменение представлений о профессии	Будущая профессия имеет идеализированный вид.	Понимание сложности и ответственности профессии, придание ценности качеств личности и работоспособности
Достижения в профессиональной сфере	Пока нет	Участие в конференциях, публикация в научных журналах. Опыт производственных практик
Принципы, позволяющие подниматься по карьерной лестнице	Любовь к людям, понимание	Трудолюбие, любовь к людям, целеустремленность, терпение, коммуникативные навыки.

Результаты опроса позволяют говорить о повышении и расширении карьерных представлений студентов в процессе обучения. Понимание специфики профессии, конкретизация профессиональной деятельности, осознание своего вклада в процесс развития карьеры демонстрируют студенты 3 курса. В то время, как первокурсникам свойственно достаточно размытое, недифференцированное представление о профессиональном пути.

Заключение

Изучение особенностей карьерных представлений студентов открывает новые возможности для понимания процесса выбора профессии и формирования будущей карьеры. Проведенное исследование позволило выявить не только общие

закономерности, но и индивидуальные особенности, которые оказывают воздействие на представление о своей карьере у студентов. Дальнейшие исследования в этой области могут способствовать разработке целенаправленных программ и ресурсов для поддержки студентов в процессе их профессионального роста и самоопределения, что позволит готовить более квалифицированные кадры.

Список литературы

1. Алиева Л.В. Воспитательный потенциал образовательной деятельности вуза - ценностная основа формирования общепрофессиональных компетенций студентов // КПЖ. - 2015. - № 4-2. - С. 279-284.
2. Боброва Т.А. Современная система высшего образования Российской Федерации: основные проблемы и пути их решения// Молодой ученый – 2018. - №45. – С.127-130.
3. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35–44.
4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Москва: Изд. дом «Академия», 2004. – 304с.
5. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н. С. Пряжников. – Москва: Издательство Московского психологосоциального института, 2002. – 400 с.
6. Терюшкова Ю.Ю. Рабочая тетрадь по психологии [Текст] : методическое пособие / Ю. Ю. Терюшкова; Петрозаводский гос. ун-т. - Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2010. – 125 с.
7. Филимонова Е.А. Проблема адаптации студентов к будущей профессии в рамках реализации образовательных программ // Вестник СИБИТ. - 2017. - №2 (22). - С. 136-141.
8. Чистякова, С.Н. Концепция профессионального самоопределения молодежи / С. Н. Чистякова // Профессиональное самоопределение учащихся, их трудоустройство и социальная защита. – Омск, 1993. – 150 с.

УДК 37.013.46

Ушаков А.А. Реализация технологии поддержки профессионального саморазвития педагога

Ушаков Алексей Антонинович

канд. пед. наук, доцент кафедры технологии и предпринимательства
Кубанский государственный университет, РФ, г. Краснодар
radbelmedkol@mail.ru

Implementation of technology to support professional self-development of a teacher

Ushakov Alexey Antonidovich

Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Technology and Entrepreneurship, Kuban State University, Russia, Krasnodar

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации социально-педагогической поддержки процесса профессионального саморазвития педагога в условиях современной цифровой образовательной среды. Методологической основой исследования профессионального саморазвития педагога является субъектный подход. Разработанная субъектно-интегративная ценностно-смысловая технология позволяет оказывать всестороннюю социально-педагогическую поддержку саморазвивающимся педагогам. Данная технология представлена как совокупность микротехнологий – последовательности действий в рамках реализации социально-педагогической поддержки. В результате исследования определены эффективные инструменты и механизмы социально-педагогической поддержки саморазвивающихся педагогов. Технология социально-педагогической поддержки саморазвивающихся педагогов воспроизводима в конкретных условиях и может быть использована в системе общего, среднего профессионального и высшего образования.

Ключевые слова: саморазвитие, социально-педагогическая поддержка, субъектный подход, саморазвивающийся субъект, микротехнологии поддержки.

Abstract. The article deals with the problem of organizing socio-pedagogical support for the process of professional self-development of a teacher in a modern digital educational environment. The methodological basis for the study of professional self-development of a teacher is a subjective approach. The developed subjective-integrative value-semantic technology allows us to provide comprehensive socio-pedagogical support to self-developing teachers. This technology is presented as a set of microtechnologies - a sequence of actions within the framework of the implementation of socio-pedagogical support. As a result of the research, effective tools and mechanisms of socio-pedagogical support for self-developing teachers have been identified. The technology of socio-pedagogical support for self-developing teachers is reproducible in specific conditions and can be used in the system of general, secondary vocational and higher education.

Keywords: self-development, socio-pedagogical support, subjective approach, self-developing subject, microtechnologies of support.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке
Кубанского научного фонда в рамках научного проекта № ППН-21.1/8.*

Современная цифровизация всех сфер общества и экономики, в том числе образовательной системы, определяет необходимость постоянного профессионального саморазвития педагога, готового к изменениям и внедрению инноваций [1]. В Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года в качестве одного из основных принципов определяется непрерывность и преемственность процесса профессионального саморазвития педагогов [2]. Таким образом, актуализируется поиск способов активизации саморазвития педагогов, что определяется социальным запросом как системы образования, так и общества в целом [3].

В современных исследованиях отводится большое внимание процессу профессионального саморазвития педагога, его профессиогенезу и субъектогенезу [4]. При этом педагог должен, прежде всего, использовать новые информационно-коммуникационные технологии, соответствуя требованиям общества [5]. Исследователи уделяют большое внимание развитию субъектной позиции педагога, предусматривающей активность в саморазвитии [6]. Формирующаяся цифровая образовательная среда усиливает необходимость профессионального саморазвития [7]. В педагогических исследованиях отражаются особенности современного саморазвивающегося педагога [8]. Безусловно, что социально-педагогическую поддержку связывают с профилактикой синдрома эмоционального выгорания [9]. Также важны меры по преодолению профессиональных кризисов [10].

Актуальность рассматриваемой темы обуславливает практико-ориентированную исследовательскую проблему: в чем заключается содержательно-технологическое обеспечение процесса профессионального саморазвития педагога в условиях цифровой образовательной среды и как повысить эффективность социально-педагогической поддержки саморазвивающихся педагогов? Новизна результатов исследования, представленных в данной статье, заключается в определении организационно-управленческих основ внедрения технологии социально-педагогической поддержки саморазвивающихся педагогов.

Методологической основой профессионального саморазвития в цифровой образовательной среде является субъектный подход, в основе которого находится идея о педагоге как центре субъектности, проявляющейся в потребности активного собственного развития как личности и профессионала. С позиций субъектного подхода профессиональное саморазвитие исследуется со стороны внутренней активной позиции педагога, при этом учитывается и влияние факторов внешней

цифровой образовательной среды, оказание всесторонней социально-педагогической поддержки педагогу как субъекту процесса саморазвития.

Исследование, в котором приняли участие 76 педагогов образовательных организаций г. Краснодара и Краснодарского края, показало, что стремление к саморазвитию является естественной потребностью педагогов, обусловленной спецификой профессиональной деятельности, при этом преобладает высокий уровень потребности в саморазвитии.

Исследование иллюстрирует, что именно на самых трудоспособных стадиях развития профессиональной зрелости («Интернал» и «Мастер») педагоги сталкиваются с проблемой кризисных ситуаций с наибольшей вероятностью (см. рисунок 1).

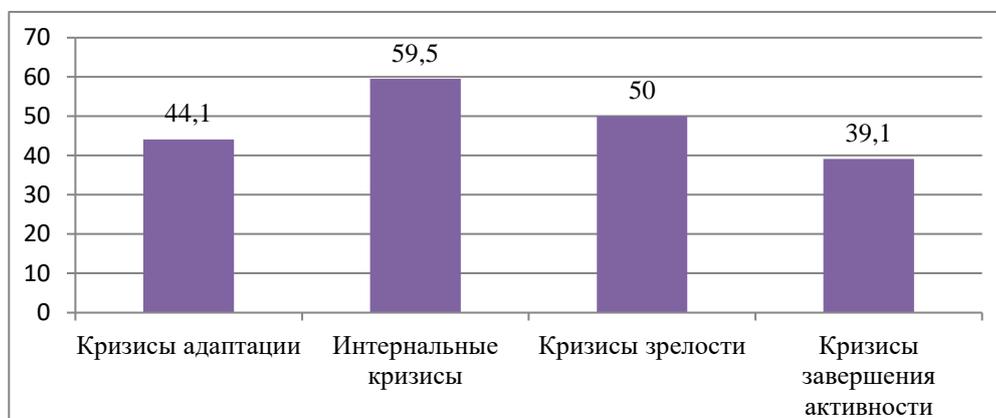


Рисунок 1. Динамика возникновения профессиональных кризисов, %

Результаты исследования актуализируют необходимость разработки и внедрения технологии социально-педагогической поддержки саморазвивающихся педагогов.

Разработанная субъектно-интегративная ценностно-смысловая технология представляет собой единство взаимосвязанных процессуальных компонентов профессионального саморазвития педагога и соответствующих им микротехнологий как последовательности действий в рамках реализации социально-педагогической поддержки. Микротехнологии непрерывного процесса профессионального саморазвития педагогов неразрывно взаимосвязаны друг с другом в своей последовательности алгоритмических технологических действий.

1. *Микротехнология инициирования процесса профессионального саморазвития.*

Социально-педагогическая поддержка педагога на данном этапе заключается в создании условий для инициирования профессионального саморазвития.

2. *Микротехнология целеполагания как проектирования.*

Основополагающее значение в проектировании как способности устанавливать цели (субъективные образы желаемых результатов) имеет самоорганизация педагога в процессе собственного саморазвития. Социально-педагогическая поддержка педагога на данном этапе саморазвития заключается в оказании научно-методической помощи в проектировании индивидуальной профессионально-развивающей траектории.

3. Микротехнология реализации проекта профессионального саморазвития.

Микротехнология соответствует деятельностно-практическому компоненту процесса профессионального саморазвития. Социально-педагогическая поддержка саморазвивающегося педагога на данном этапе заключается в осуществлении методического сопровождения, координации деятельности по реализации проекта саморазвития, обеспечении доступности профессионально-развивающих ресурсов внешней цифровой образовательной среды.

4. Микротехнология рефлексии процесса профессионального саморазвития.

Основополагающую роль в данном случае имеет самоорганизация в проведении оценки результатов саморазвития, осуществлении рефлексии процесса собственного развития. Социально-педагогическая поддержка заключается в следующих последовательных действиях: проведение контрольной диагностики процесса профессионального саморазвития на основе самооценки качественных и количественных результатов, а также их независимой внешней экспертной оценки; анализ результатов саморазвития с позиций обеспечения педагогом качества образования и результативности деятельности всех участников образовательного процесса; составление плана корректировочных действий на будущую деятельность.

5. Микротехнология самоменеджмента, активизации самоорганизации и саморегуляции саморазвития.

Компетенцией, обеспечивающей успешность эмоционально-волевого компонента, является способность управлять процессом собственного саморазвития на основе самоконтроля деятельности, самостоятельно корректировать свои действия по результатам саморазвития. Социально-педагогическая поддержка в данном случае заключается в научно-методическом обеспечении самоконтроля саморазвития педагога, обеспечении непрерывности этого процесса (обучение приемам планирования и эффективной работы с информацией, рациональной организации профессионально-педагогической деятельности; формирование самомотивации как внутренней установки и способности сознательно мотивировать субъект на процесс

профессионального саморазвития; обеспечение преемственности этапов профессионального саморазвития педагога).

С целью внедрения и нормативно-правового обеспечения субъектно-интегративной ценностно-смысловой технологии социально-педагогической поддержки профессионального саморазвития педагога образовательная организация разрабатывает следующие локальные акты:

- Положение о системе социально-педагогической поддержки саморазвития педагога в период профессионального кризиса в условиях цифровой образовательной среды;

- приказ об утверждении Положения о системе социально-педагогической поддержки саморазвития педагога в период профессионального кризиса в условиях цифровой образовательной среды;

- приказ о создании творческих групп педагогов и тьюторов, сопровождающих проектирование и реализацию индивидуальных профессионально-развивающих траекторий педагога;

- дорожная карта (план мероприятий) по обеспечению внедрения и реализации технологии;

- соглашения о сотрудничестве с другими образовательными организациями и социальными партнерами, заинтересованными в реализации технологии.

Организационно-методическое обеспечение внедрения и реализации технологии включает:

- формирование групп «тьютор – педагог» с составлением программ реализации индивидуальных профессионально-развивающих траекторий;

- повышение квалификации тьюторов;

- разработку методических материалов для тьюторов и саморазвивающихся педагогов;

- проведение конкурса на лучшего тьютора и саморазвивающегося педагога;

- организацию обмена передовым инновационным педагогическим опытом;

- методическую помощь педагогам в реализации программ.

Программа реализации индивидуальной профессионально-развивающей траектории в образовательной организации:

- составляется как на долгосрочную перспективу, так и на ограниченный период реализации, в связи с динамической сменой приоритетов саморазвития и его концентрическим характером перехода на новые ступени;

- создается индивидуально для каждого саморазвивающегося педагога;

- разрабатывается совместно педагогом и его тьютором.

Программа реализации индивидуальной профессионально-развивающей траектории включает проблемы, цель и задачи саморазвития, описание форм социально-педагогической поддержки саморазвивающегося педагога, направления сопровождения, перечень мероприятий, сроки их выполнения, планируемые результаты, условия реализации.

Информационно-методическое обеспечение субъектно-интегративной ценностно-смысловой технологии социально-педагогической поддержки профессионального саморазвития педагога реализуется с помощью:

- официального сайта образовательной организации;
- участия педагогов и тьюторов в сетевых методических сообществах.

Для размещения на сайте образовательной организации информации о реализации системы социально-педагогической поддержки саморазвития педагогов создается специальный раздел (рубрика). На сайте размещаются официальные локальные акты образовательной организации, регламентирующие реализацию системы социально-педагогической поддержки саморазвития педагогов, методические рекомендации, новости и анонсы мероприятий социально-педагогической поддержки.

Кадровые условия реализации субъектно-интегративной ценностно-смысловой технологии социально-педагогической поддержки профессионального саморазвития педагога предполагают наличие куратора реализации индивидуальных профессионально-развивающих траекторий педагогов. Куратор осуществляет координацию действий, формирует банк данных, организует мероприятия в рамках реализации технологии, проводит мониторинговые исследования с целью оптимизации деятельности, обеспечивает непрерывный характер процесса профессионального саморазвития педагогов.

В образовательных организациях возможно создание учебно-методических объединений или совета тьюторов программ реализации индивидуальных профессионально-развивающих траекторий педагогов, что обеспечивает обмен лучшим опытом и совершенствование сопровождения саморазвития педагогов.

Педагогический работник назначается тьютором, сопровождающим проектирование и реализацию индивидуальных профессионально-развивающих траекторий педагога, с его письменного согласия.

Формирование творческих групп «тьютор – педагог» осуществляется по следующим критериям:

- профессиональный или личный опыт тьютора должен соответствовать запросам саморазвивающегося педагога;

- в творческой группе «тьютор – педагог» должен сложиться взаимный интерес и симпатия, позволяющие осуществлять эффективное взаимодействие.

Сформированные на добровольной основе с непосредственным участием куратора, тьютора и саморазвивающегося педагога творческие группы утверждаются приказом руководителя образовательной организации.

Завершение программы реализации индивидуальной профессионально-развивающей траектории происходит в случае:

- завершения плана мероприятий программы;
- по инициативе тьютора и педагога по уважительным обстоятельствам;
- по инициативе куратора.

По обоюдному согласию педагога и тьютора возможно продление срока реализации программ индивидуальной профессионально-развивающей траектории. Лучшие программы реализации индивидуальных профессионально-развивающих траекторий могут быть опубликованы на сайте после их завершения с согласия педагогов.

В таблице 1 представлена дорожная карта (план мероприятий) по обеспечению внедрения и реализации субъектно-интегративной ценностно-смысловой технологии социально-педагогической поддержки профессионального саморазвития педагога. Такая дорожная карта (план мероприятий) имеет вариативный характер.

Таблица 1. Дорожная карта (план мероприятий) по обеспечению внедрения и реализации субъектно-интегративной ценностно-смысловой технологии социально-педагогической поддержки профессионального саморазвития педагога в условиях цифровой образовательной среды

№	Наименование этапа	Содержание деятельности и план мероприятий	Сроки	Исполнители
1	Подготовка условий для реализации технологии социально-педагогической поддержки	<p>1) Подготовка и принятие локальных нормативно-правовых актов:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Положение о системе социально-педагогической поддержки саморазвития педагога в период профессионального кризиса в условиях цифровой образовательной среды; - приказ об утверждении Положения о системе социально-педагогической поддержки саморазвития педагога в период профессионального кризиса в условиях цифровой образовательной среды; - приказ о создании творческих групп педагогов и тьюторов, сопровождающих проектирование и реализацию индивидуальных профессионально-развивающих траекторий педагога; - дорожная карта (план мероприятий) по обеспечению внедрения и реализации технологии; - соглашения о сотрудничестве с другими образовательными организациями и социальными партнерами. <p>2) Разработка макетов программ и другой документации.</p>		
2	Формирование банка данных педагогов	<p>1) Сбор информации о профессиональных запросах педагогов.</p> <p>2) Формирование банка данных саморазвивающихся педагогов, обеспечение согласий на сбор и обработку персональных данных.</p>		
3	Формирование банка тьюторов	<p>1) Проведение анкетирования среди потенциальных тьюторов, желающих принять участие в реализации технологии социально-педагогической поддержки.</p> <p>2) Формирование банка данных тьюторов, обеспечение согласий на сбор и обработку персональных данных.</p>		
4	Отбор и обучение	<p>1) Анализ банка тьюторов и выбор подходящих кандидатур.</p> <p>2) Обучение тьюторов для работы с педагогами:</p> <ul style="list-style-type: none"> - подготовка методических материалов для сопровождения; - проведение консультаций, организация обмена опытом среди тьюторов – «установочные сессии». 		
5	Организация и осуществление работы творческих	<p>1) Формирование творческих групп «тьютор – педагог».</p>		

групп «тьютор - педагог»	2) Разработка программ реализации индивидуальных профессионально-развивающих траекторий. 3) Организация психолого-педагогической поддержки тьюторского сопровождения. 4) Контроль работы тьюторов и педагогов. 5) Привлечение и активизация участия педагогов в проведении мероприятий, конференций, семинаров совместно с тьюторами. 6) Проведение индивидуальных консультаций.	
6	Завершение программ реализации траекторий	1) Проведение мониторинга качества реализации профессионально-развивающих траекторий. 2) Проведение обобщающего семинара. 3) Проведение итогового круглого стола по выявлению лучших практик социально-педагогической поддержки и программ реализации индивидуальных профессионально-развивающих траекторий. 4) Отчет о реализации, выводы и предложения.
7	Информационное обеспечение технологии социально-педагогической поддержки	Освещение мероприятий дорожной карты на сайте образовательной организации и в социальных сетях.

Таким образом, организационно-управленческие основы внедрения технологии заключаются в использовании эффективных инструментов и механизмов социально-педагогической поддержки саморазвивающихся педагогов. Разработанная субъектно-интегративная ценностно-смысловая технология направлена на достижение главной цели – организацию социально-педагогической поддержки саморазвивающихся педагогов, проектирование, реализацию и оценку их индивидуальных профессионально-развивающих траекторий. Представленные результаты исследования позволяют на основе субъектного подхода эффективно и вариативно решать практико-ориентированную проблему содержательно-технологического обеспечения процесса профессионального саморазвития педагога в условиях цифровой образовательной среды. Это способствует повышению результативности внешней социально-педагогической поддержки саморазвивающихся педагогов. Технология социально-педагогической поддержки саморазвивающихся педагогов воспроизводима в конкретных условиях и может быть использована в системе общего, среднего профессионального и высшего образования. Перспективы дальнейшего исследования связаны с масштабным

внедрением разработанной субъектно-интегративной ценностно-смысловой технологии в практическую деятельность образовательных организаций.

Список литературы

1. Вашечкина О.В., Сущенко Л.Н. Модель цифровой образовательной среды как единой среды коммуникации и профессионального роста педагогов // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2021. № 2 (14). С. 22-27.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/76083.html> (дата обращения 16.06.2023).
3. Зинченко Ю.П., Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф. Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 3. С. 11–35.
4. Козилова Л.В., Чвякин В.А. Влияние образовательной среды педагогического университета на профессионализм педагога // Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (58). С. 96-114.
5. Макаренко А.Н., Смышляева Л.Г., Минаев Н.Н, Замятина О.М. Цифровые горизонты развития педагогического образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 113-121.
6. Ведерникова Л.В., Еланцева С.А., Поворознюк О.А. Развитие субъектной профессионально-личностной позиции педагога в практикоориентированной подготовке // Человек и образование. 2018. № 3 (56). С. 21-28.
7. Днепровская Г.В., Шевцова И.В. Открытые образовательные ресурсы и цифровая среда обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 144-155.
8. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э., Рябухина А.А., Борисов Г.И. Психологические особенности профессионального развития в поздней зрелости // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 8. С. 75–107.
9. Капина Е.В. Социально-педагогическая поддержка педагогов с синдромом эмоционального выгорания // Прорывные научные исследования: проблемы, пределы и возможности: материалы международной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 03 апреля 2020 г.). Уфа: Агентство международных исследований, 2020. С. 15-17.
10. Садовникова Н.О., Мирзаахмедов А.М. Актуальные смысловые состояния педагогов, переживающих профессиональный кризис личности // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 2. С. 113–131.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.3

Демиденко Я.С., Сажина Т.Н. Теоретический анализ развития учебной мотивации учащихся младшего школьного возраста

Научный руководитель Плотникова Наталия Николаевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет г. Волгоград

Демиденко Яна Сергеевна

студентка, факультет социальной и коррекционной педагогики Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград

Сажина Татьяна Николаевна

студентка магистратуры, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград
krutskiy15@mail.ru

Theoretical analysis of the development of educational motivation of primary school age students

Scientific adviser Plotnikova Natalia Nikolaevna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of Education and Development, Volgograd Socio-Pedagogical University, Volgograd

Demidenko Yana Sergeevna

student, Faculty of Social and Correctional Pedagogy Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd

Sazhina Tatiana Nikolaevna

graduate student, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd

Аннотация. В настоящей работе авторы актуализируют важность формирования учебной мотивации у обучающихся начальных классов. Опираясь на богатый опыт отечественных исследователей, выделяют ряд общих рекомендаций по рассматриваемой теме. Среди важнейших элементов, которые используют педагоги на своих занятиях, для формирования положительной, устойчивой учебной мотивации выделяют: педагогическая поддержка ученика, учёт возрастных особенностей, использование проблемных методов обучения, обучение учащихся стратегиям саморегуляции и т.д. Исследователи рассматривают традиционные педагогические системы «Школа 2100» и «Школа России», с целью изучения инструментов создания и развития мотивации учения в данных программах.

Ключевые слова: мотивация, саморазвитие, обучение, младшие школьники, учебная деятельность, интересы, саморегуляция, методы обучения, учащиеся, педагогическая поддержка.

Abstract. In this paper, the authors actualize the importance of the formation of educational motivation in primary school students. Based on the rich experience of domestic researchers, they identify a number of general recommendations on the topic under consideration. Among the most important elements that teachers use in their classes to form a positive, stable educational motivation are: pedagogical support of the student, taking into account age characteristics, the use of problematic teaching methods, teaching students self-regulation strategies, etc. The researchers consider the traditional pedagogical systems "School 2100" and "School of Russia", in order to study the tools for creating and developing the motivation of teaching in these programs.

Keywords: motivation, self-development, training, junior schoolchildren, educational activities, interests, self-regulation, teaching methods, students, pedagogical support.

В современных условиях реализации ФГОС третьего поколения важнейшей задачей образовательной деятельности в начальной школе становится развитие у обучающихся мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения. Учебная мотивация является одним из важнейших ресурсов развития познавательных способностей обучающихся, которая, наряду с уровнем интеллектуального развития детей, выступает значимым фактором успешности учебной деятельности. Более того, современный стандарт образования ориентирует на развитие именно осознанной мотивации школьника, где тот становится активным субъектом учебной деятельности, в том числе и сфере формирования собственной мотивации.

На сегодняшний день имеется богатый психолого – педагогический опыт по развитию учебной мотивации учащихся младшей школы. Прежде всего, стоит выделить общие рекомендации, которые были получены в ходе длительного изучения различных стратегий поддержания и развития учебной мотивации.

Одним важным таких опытов является исследование Т.О. Гордеевой. В своих изысканиях автор отмечает, что учебная мотивация формируется за счет двух основных и взаимосвязанных элементов.

Во – первых, это целостное и целенаправленное развитие учебной деятельности с учетом развития внутренней учебной мотивации ребенка. Для достижения такого развития необходима прежде всего поддержка (в том числе и у младшего школьника в познании, достижении и саморазвитии).

Как отмечает Т.О. Гордеева, прежде всего это касается использования такого содержания обучения, которое мотивирует учащегося. Оно должно учитывать возрастные особенности учащихся, быть полным и обобщенным. Такое содержание позволяет добиться следующего:

1. Обеспечивает успех, достигнутый с помощью приложения достаточных усилий;

2. Создает уверенность у учащегося в своей компетентности, обеспечивая академическую самооэффективность, интерес к задаче и мотивацию самодостижения.

Особенно важно при этом, чтобы информация, получаемая в ходе образовательного процесса, имела для учащихся личностную значимость. Так, например, для учащихся начальных классов гораздо интереснее будет решать те математические задачи, где присутствуют не абстрактные поезда, бассейны и т.д., а их любимые (и актуальные) мультипликационные персонажи. Современные исследователи обращают также внимание и на гендерные особенности учащихся. Необходимо, в частности, сбалансированно представлять в учебниках лиц мужского и женского пола, одновременно отображая их в разных областях деятельности.

Вторым важным фактором в области первого элемента является использование проблемных методов обучения, которые согласно современной оценке, все еще очень редко используются в большинстве традиционных школ. Как отмечают специалисты, очень актуальным является модель, когда учащиеся младшей школы получают знание не в готовом виде, а выявляют его самостоятельно, развивая одновременно при этом свои умения и компетенции. Основная стратегия при использовании проблемных методов обучения заключается в: связывании конкретного учебного материала с более широкой задачей, чтобы ученики могли видеть смысл своей деятельности; постоянной поддержке учеников с целью добиться у них ощущения ответственности за решение всей проблемы в целом.

Не менее важным фактором в развитии учебной мотивации, является использование коллективного обучения. Прежде всего, как отмечает Т.О. Гордеева, рост учебной мотивации будет происходить за счет снижения соперничества и конкуренции между учащимся. Это позволит не концентрироваться на защите своего я, самооценки, а на мыслительной деятельности. Для этого необходимо регулярно использовать стратегии, которые настраивают учащихся на кооперацию, а не соперничество, что достигается избегания сравнения достижений учащихся и отсутствием акцента на оценках. Одновременно при работе в группах важно создавать ситуацию личностной ответственности каждого, что позволит увеличить и улучшить понимание материала.

Также одним из самых важных факторов в выстраивании целостной стратегии обучения и учете в процессе развития учебной мотивации является обучение учащегося процессу целеполагания и стратегии саморегуляции. Они должны

осуществляться с учетом с осознанным выделением близких и перспективных учебных целей, а также быть посильными. Рекомендуется при этом, чтобы учащиеся фиксировали цели в письменном виде до того, как они начнут выполнять конкретные задания.

Важным для формирования саморегуляции учащихся является поддержание баланса между поддержкой учителя и самостоятельностью ученика.

Наконец, Т.О. Гордеева призывает к изменению отношения к оценке в целях развития учебной мотивации учащихся. Автор отмечает, что: «Важно использовать оценки прежде всего как инструмент обратной связи, а не наказания или поощрения, фрустрирующие ощущение компетентности и автономии. Важно, чтобы оценки соответствовали заранее оговоренным критериям, сопровождалась вербальными комментариями, информирующими об уровне индивидуального прогресса и возможностях дальнейшего развития, использовались поощрительные, а не понятийные формы рейтинга. Безусловно, такая обратная связь требует определенного времени и сил, но именно она позволяет вдохновить ребенка, помочь ему поверить в свой потенциал, в то, что успех достижим, и к нему стоит стремиться».

Во – вторых, важно учитывать косвенный путь формирования учебной мотивации. Он заключается в поддержке базовых психологических потребностей – автономии, компетентности и принятия. Для формирования компетентности преподавателю необходимо давать учебный материал посильный для ребенка, который находится в зоне ближайшего развития ребёнка. Это позволит сделать доминирующим опытом обучения опыт мастерства, а не беспомощности.

Для удовлетворения потребности в автономии для учащегося учителю необходимо создавать ситуации осмысленного выбора учебной активности (например, самостоятельно выбрать тему сочинения). Поддержка автономии учителями стимулирует большую внутреннюю мотивацию, любознательность и желание учеников справляться с трудными задачами.

Наконец, потребность в принятии достигается в первую очередь за счет создания теплой, доброжелательной, дружеской атмосферы, неформального общения в классе/ аудитории, атмосферы заботы, доверия и защищенности (психологической безопасности), характеризующейся отсутствием угроз и унижающей критики [5].

Рассматривая конкретный психолого-педагогический опыт развития учебной мотивации, можно выделить два аспекта:

1. Опыт развития учебной мотивации в младших классах в рамках общешкольной стратегии в целом, то есть создание комплексных педагогических концепций, в рамках которых развитие учебной мотивации осуществляется

2. Развитие учебной мотивации младших школьников на отдельных предметах, где методика развития учебной мотивации выстраивается исходя из специфики изучаемой младшим школьником дисциплины.

Для первого аспекта можно выделить такие примеры системы развития учебной мотивации младших школьников как: 1) система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова; 2) «Школа 2100» образовательная система с развивающим содержанием; 3) «Школа Россия», которая ориентируется на традиционную программу.

Одной из основных и традиционных образовательных систем, в рамках которых имеется опыт по развитию учебной мотивации, является система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Учителя, которые работали по данной системе, отмечают ее достаточную сложность. Для активизации познавательной мотивации она предполагает разнообразные дискуссионные групповые формы работы, в ходе которых дети открывают для себя основное содержание учебных предметов [2].

Как отмечает исследователь и педагог Т.В. Газизова особенностью данной системы обучения является использование проблемных ситуаций, что позволяет активизировать познавательную мотивацию учащегося. При этом особенно важно производить в процессе урока смену деятельности учащихся, чтобы уменьшить утомление от однообразной работы. Оценка, как один из инструментов создания, поддержания и развития учебной мотивации в данной системе отсутствует.

В процессе преподавания по развивающей системе обучения необходимо, чтобы учитель не транслировал знания, а создавал для младшего школьника ситуацию открытия, что позволяет стимулировать процессы осмысленного обучения.

Для достижения такого обучения Т.В. Газизова использовала такие приемы как: генераторы-критики, домысливание, на понимание и синтез, подводящий диалог, лови ошибку, ловушка, внимания на учителя, цитаты, пословицы, привлекательная цель, открытые проблемы, мозговой штурм, кроссворд, загадки т. е. Данные приемы помогают школьнику проявить интерес, любопытство, провоцируют и озадачивают его на самостоятельное формулирование цели урока, посредством которой осознанно проявляется желание выполнять учебные задания,

формулировать вопросы и обосновывать ответы, умение видеть и исправлять ошибки [4].

Данная методика была опробована Т.В. Газизовой в опытно – экспериментальной работе в 2016 – 2017 гг. В течении года авторы использовали в системе развивающего обучения вышеописанные методические приемы, системы заданий, способы саморефлексии и т.д. Данная методика позволила повысить уровень сформированности мотивации учебной деятельности учащихся второго класса. Так, в 2016 году из 25 обучающихся 2 класса 12 человек (48 %) имели средний уровень сформированности мотивации учебной деятельности; 11 (44%) учащихся имели низкий уровень развития и 2 ребенка (8%) имели очень низкие показатели. Из данных групп учащихся исследователями была проведена выборка, куда вошли 6 школьников с низким уровнем мотивации учебной деятельности и 3 – е ребят средним показателем мотивации учебной деятельности, всего 9 человек.

В 2017 году была проведена контрольная диагностика, которая показала следующие результаты: 5 школьников стали иметь высокой уровень сформированности мотивации учебной деятельности; 4 учащихся средний уровень. Низкий же уровень отсутствовал вообще [4].

«Школа 2100» также основана на основе деятельностного подхода, но в тоже время имеет и классические элементы системы преподавания и развития мотивации.

УМК данной педагогической системы выстраивается из актуальных потребностей и интересов современного ребенка, а мотивация к учению УМК данной школы основано на основе требований - «надо» – «хочу» – «могу» (технология деятельностного метода и система дидактических принципов «Школа 2100» (принципы деятельности, непрерывности, целостного представления о мире, минимакса, психологической комфортности, вариативности, творчества):

1. Важнейшим условием данного требования является создание такой организации преподавания, при которой достигается понимание учащимися методологически обоснованных норм процесса учебной деятельности (т.е. учеником достигается полное понимание того, что ему надо делать).

2. Следующим условием является достижение осознания учащимся ответа на вопрос «зачем я хочу учиться?». То есть педагогами должны быть созданы условия, при которых осознается личностная значимость учения.

3. Последним условием успешной работы по развитию мотивации младших школьников в рамках педагогической системы «Школы 2100» является создания

ситуацию «я могу», когда учащийся начинает верить в свои силы и понимает, что он сможет достигнуть результата [3].

Оценка, как инструмент мотивации, в программе «Школы 2100» действует по принципу «минимакса». Данный принцип предполагал, что в учебниках и программе обучения есть определенный минимум, который ученик младшей школы должен освоить и который контролирует преподаватель. В остальном же ребенок абсолютно свободен, он может взять от учебного процесса ровно столько, сколько хочет. Таким образом, принцип минимакса позволяет детям учиться в рамках своего уровня мотивации, но и вместе с тем повышать этот уровень, поскольку задания построены таким образом, чтоб актуализировать мотив саморазвития [6].

Наконец, одной из более традиционных систем обучения является программа «Школа России», где предусматривается линейное развитие обучения. При этом развитие учебной мотивации в данной системе основано прежде всего на авторитете учителя и его способности доносить информацию до учащихся. Важным инструментом создания и развития мотивации в такой системе являются оценки. Как отмечают исследователи преобладающими мотивами обучения в данной школе являются социальные [3].

Помимо общих систем, где присутствует разный психолого – педагогический опыт развития учебной мотивации младших школьников, стоит выделить стратегию ее развития на отдельных предметах.

Так, исследовательница и преподаватель Н.А. Абулайсова отметила, что иностранный язык в начальной школе требует от учащегося усиленной умственной деятельности и внимания, умения абстрактно мыслить и делать хотя бы минимальные обобщения.

Для освоения такого предмета учащимся требуется достаточно сильная и развитая учебная мотивация. Одновременно, как отмечает Н.А. Абулайсова, учащихся младших классов в изучении иностранного языка привлекает прежде всего необычность - проникновение в новый незнакомый мир. При этом очень привлекательной для ребят является возможность перевоплощения в процессе говорения на иностранном языке.

Для поддержания данной мотивации целесообразным является использование разнообразных методических приемов, которые автор статьи проверил на практике. Одним из таких приемов является «Образы», который способствует развитию у учащихся навыков говорения воссоздающего воображения языкового умения, которому придается особое внимание – это умение передать образы средствами

английского языка, используя формы вербальной и невербальной коммуникации. Активизируется словарный запас учащихся, формируется эмоционально-интеллектуальная установка на использование знаний в нетрадиционной коммуникативной ситуации.

Для развития коммуникативных навыков и поддержания одновременно учебной мотивации Н.А. Абулайсова использует методический прием с песнями. Песня интересна учащимся тем, в какой форме представлены и само их содержание [1].

Следующим примером может являться опыт работы Е.И. Чернышевой в рамках предмета «Технология». В своей обобщающей работе автор подчеркивает, что предмет «Технология» имеет уникальные образовательные и развивающие возможности, что подводит к необходимости выстраивать свою стратегию развития учебной мотивации на данном предмете. Так, например, работая в классической школе, автор при этом использует приемы деятельностного подхода, создавая проблемные ситуации и выводя учащихся младшие школы на «ситуации открытия».

Например, при закреплении темы «Оригами», автор использовал игру «Поймай ошибку». Суть данной игры заключалась в том, что уже по знакомому ученикам материалу учитель проводил повторное объяснение с намеренно вставленными туда ошибками. Ученики должны были поднимать флажки при нахождении в объяснении ошибок, объяснять ее и рассказать, как было на самом деле.

Большое внимание автор уделял в работе на уроках технологии коллективным формам работы. Так, при закреплении темы урока «Работа с природными материалами» автор использовал игру «Анаграммы». В такой работе учащиеся младшей школы решают представленные в виде анаграммы термины: Рок А (Кора); Карп Бо (Пробка), Сирена древ (древесина) и т.д.

Помимо этого Е.И. Чернышева на своих уроках создает определенные проблемные ситуации, которые вызывают затруднения или удивления учащихся. Однако в отличие от «чистого» деятельностного подхода, автор не выводит учащихся на самостоятельное решение проблемы, а показывает правильный алгоритм ее решения самостоятельно.

Из вышеприведенного можно увидеть, что на своих уроках Е.И. Чернышева для поддержания и развития учебной мотивации учащихся старается применять игровые методы, а также проблемные ситуации, которые должны активизировать познавательную мотивацию учащихся [7].

Таким образом, на сегодняшний день представлен богатый психолого–педагогический опыт в сфере развития учебной мотивации учащихся начальной школы. Выделяются два пути развития учебной мотивации: 1. прямой, основанный на целенаправленном развитии учебного процесса в соответствии с законами развития учебной мотивации, который включает использование мотивирующего учебного содержания, использование проблемных методов обучения, коллективного обучения, развития у учащегося саморефлексии и целеполагания; 2. косвенный, который заключается в выстраивании психологически грамотных отношений преподавателя и ученика, а также удовлетворение базовых потребностей ребенка в принятии, компетентности и автономии. Основными целостными педагогическими системами, где развитие учебной мотивации представлено особыми методиками являются: система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, которая большей частью направлена на формирование познавательных мотивов, путем создания проблемных ситуаций в проблеме обучения; «Школа 2100», которая также действует в рамках деятельностного подхода, однако увеличивает роль учителя в развитии мотивации, а также значимое внимание уделяет коллективным методам работы и развитию социальной мотивации учения; «Школа России», где основой создания и развития учебной мотивации является учитель его способности по интересному преподнесению материала, а также оценка, которая активизирует внешнюю мотивацию учащихся. Помимо этого, в настоящее время имеется опыт учета специфики отдельных предметов при развитии учебной мотивации учащихся младшей школы.

Список литературы

1. Абулайсова, Н. А. Средства повышения мотивации к изучению иностранного языка у младших школьников / Н. А. Абулайсова, П. Д. Абдурахманова, У. А. Магомедова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2(75). – С. 293-296.
2. Белякова, Е. Г., Строкова, Т. А. Психолого-педагогический мониторинг [Текст] / Е. Г. Белякова. Учебное пособие. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2015. — 240 с.
3. Бичерова, Е. Н. Особенности учебной мотивации младших школьников, обучающихся по разным образовательным программам / Е. Н. Бичерова, Е. М. Фещенко // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13, № 4. – С. 117-136.
4. Газизова, Т. В. педагогические условия формирования мотивации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения / Т. В. Газизова, Т. Н. Кочеткова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-4. – С. 97-100.

5. Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.07 / Гордеева Тамара Олеговна; [Место защиты: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова]. - Москва, 2013. - 444 с.
6. Федотова, А. Н. Сущность и содержание основных этапов формирования творческого потенциала младшего школьника в процессе обучения по программе "Школа 2100" / А. Н. Федотова // Вестник Чувашского университета. – 2006. – № 5. – С. 294-299.
7. Чернышева, Е. И. Формирование познавательных мотивов у младших школьников на уроках технологии / Е. И. Чернышева, Е. А. Чалых // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 3(3). – С. 247-253.

**Международный
научно-практический журнал**

Мир педагогики и психологии

№ 08 (85), 2023

По вопросам и замечаниям к изданию,
а также предложениям к сотрудничеству
обращаться по электронной почте office@scipress.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

Данный сборник распространяется по лицензии
Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ru>



Подписано в печать 10.09.2023

Формат 60x84/16. Печать цифровая.

Усл.печ.л. 6,2. Тираж 500 экз.

Научно-издательский центр «Открытое знание»

<http://scipress.ru/pedagogy/>