

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT DIN COMRAT
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ИССЛЕДОВАНИЙ РМ
КОМРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ



Conferința științifico-practică
internațională

**«Știință. Educație.
Cultură»**

Международная научно-
практическая конференция

**«Наука. Образование.
Культура»**

31-ая годовщина
КОМРАТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СБОРНИК СТАТЕЙ

ТОМ 2

Психолого-Педагогические науки

КОМРАТ, 2022

Ответственность за содержание публикуемых работ несет автор публикации

"Știință. Educație. Cultură", conferință științifico-practică internațională (2022; Комрат).

Conferința științifico-practică internațională "Știință. Educație. Cultură" = Международная научно-практическая конференция "Наука. Образование. Культура": 31-ая годовщина Комратского государственного университета: Сборник статей/ научный комитет: Захария С. К. (председатель) [и др.]; – Комрат: КГУ, 2022 (A&V Poligraf) –. – ISBN 978-9975-83-176-5.

Т. 2: Психолого-педагогические науки/

составители: Сулак С.К., Лупашку С.И. – 2022. – 491 p.: fig., tab. – Antetit.: Min. Educației și Cercet. Rep. Moldova, Univ. de Stat din Comrat. – Texte: lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 10 ex. – ISBN 978-9975-83-178-9.

082=135.1=111=161.1

Ș 85

© Комратский Государственный Университет 2022

Адрес проведения конференции: Молдова, ул. Галацана 17, Комрат, КГУ,
веб-адрес: www.kdu.md

Научный комитет:

Председатель научного комитета: Захария С.К., ректор, доктор ист. наук, конф. унив., КГУ

Сопредседатель научного комитета: Сулак С.К., проректор по науке и международным связям, доктор
фил. наук, конф. унив., КГУ

Султ Г.Г., проректор по учебной работе, доктор права, конф. унив., КГУ.

Члены научного комитета:

1. Ali Aksu, Sivas Cumhuriyet University, Sivas/ Türkiye
2. Ali Coşkan, prof., Dr., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Türkiye
3. Karadeniz Turan, Baibü Ziraat ve Doğa Bilimleri Fak. Bahçe Bitkileri Bölümü, Gököy Kampüsü, Bolu, Türkiye
4. Halil Küçükler, Dr., Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
5. Чимпоеш Л.С., конф., д. фил. наук, Хитит Унив., Ест.-науч. и гум. факультет, Чорум, Турция
6. Carmen Dimitriu, doctor în filologie, Alba Iulia, România
7. Адэскэлицей Адриан, профессор, доктор инж., Ясский ТУ им. Георге Асаки, г. Яссы, Румыния
8. Меньшикова Е., замест. директ. Украинско-нем. инст. НУ «Одесская политехника», г. Одесса, Украина
9. Пригарин А.А., профессор, д.и.н., Одесский НУ имени И.И. Мечникова, г. Одесса, Украина
10. Винокуров Н.И., проф., доктор ист. наук, каф. истории др. мира и ср. веков им.В.Ф.Семенова МПГУ, РФ
11. Казаренков В.И., профессор, доктор пед. наук, КСДП, RUDN University, г. Москва, РФ
12. Морозов А.В., профессор, д.п.н., гл. науч. сотр. ФГБНУ "Институт упр. образованием РАО", Москва, РФ
13. Субботина И. А, канд. ист. наук, ст. н. сотр. Инст. этн. и антр-ии РАН, рук. ЦИМО ИЭА РАН, Москва, РФ
14. Шамин А. Е., профессор, доктор экон. наук, Княгининский университет, Россия
15. Квилинкова Е.Н., доктор хаб. ист., доцент, вед. науч. сот., ИИЭФ им. К. Крапивы НАН, Минск, Беларусь
16. Viorica Goras-Postica, doctor hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova, vicepr. CE PRO DIDACTICA
17. Valerian Balan, dr. hab., prof.univ., Directorul Şcolii Doctorale UASM, Moldova
18. Кауненко И.И., доктор психологических наук, Институт культурного наследия, Молдова
19. Сахаряню Е.Д., докт. хаб. филос., профес. кафедр. Философии и антропологии МГУ, Молдова
20. Быргэу М.М., профессор, доктор хабилитат права, КГУ, Молдова
21. Варбан С.А., профессор, доктор хабилитат, КГУ, Молдова
22. Левитская А.П., профессор, доктор хабилитат экон. наук, КГУ, Молдова
23. Пармакли Д.М., профессор, доктор хабилитат экон. наук, КГУ, Молдова
24. Теоса В.В., профессор, доктор хаб. полит. наук, МГУ, Молдова
25. Стоянова И.Ф., доктор филолог. наук, конф. унив., МНУ, Молдова
26. Арсени И.В., доктор права, конф. унив., КГУ, Молдова
27. Банкова И.Д., доктор филолог. наук, конф. унив., КГУ, Молдова
28. Бойкова Л.В., доктор филолог. наук, конф. унив., КГУ, Молдова
29. Великова Т.Г., доктор пед. наук, конф. унив., КГУ, Молдова
30. Кара С.В., доктор с/х наук, конф. унив., КГУ, Молдова
31. Карабет М.А., доктор экон. наук, конф. унив., КГУ, Молдова
32. Каранфил Гюллю, доктор филолог. наук, КГУ, Молдова
33. Кураксина С.С., доктор экон. наук, конф. унив., КГУ, Молдова
34. Куртева О.В., доктор пед. наук, конф. унив., КГУ, Молдова
35. Папцова А.К., доктор филос. наук, КГУ, Молдова
36. Пашалы П.М., доктор исторических наук, КГУ, Молдова
37. Тодорич Л.П., доктор экон. наук, конф. унив., КГУ, Молдова
38. Яниогло М.А., доктор пед. наук, конф.унив., КГУ, Молдова

Члены организационного комитета:

1. Доброродний Д.Г., канд. филос. наук доцент, Директор ИСГО БГЭУ, г. Минск, Беларусь
2. Ковальчук Е. В., канд. наук, доцент, вед. н. сотр. отд. теории и ист. культуры ИПСИ АИ, Киев, Украина
3. Муска С.Ф., доктор экон. наук, КГУ, Молдова
4. Мутаф Г.Н., доктор пед. наук, КГУ, Молдова
5. Хорозова Л.Ф., доктор пед. наук, конф. унив., КГУ, Молдова
6. Щеголева Т.И., Maestro în Arta, КГУ, Молдова
7. Неду Л.Д., магистр, преподаватель, КГУ, Молдова
8. Пойдолова И.С., магистр, преподаватель, КГУ, Молдова
9. Тодорич Т.А., магистр, преподаватель, КГУ, Молдова

Технический редактор

Лупашку С.И. магистр, преподаватель, КГУ, Молдова

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПОДСЕКЦИЯ 5.1. PEDAGOGIE. ПЕДАГОГИКА

INVĂȚAREA CONSTRUCTIVISTĂ ÎN CONTEXTUL INTEGRĂRII NOILOR TEHNOLOGII Ioana Axentii	13
COMUNICAREA ÎN MULTIPLELE EI MANIFESTĂRI Victor Axentii	17
RECONCEPTUALIZAREA ACTIVITĂȚILOR DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE ÎN PERIOADA CRIZEI PANDEMICE COVID – 19 Felicia Banu	21
CARACTERISTICI ALE COPIILOR CU PĂRINȚI ALCOOLICI ȘI STRATEGII DE INTERVENȚIE Viorica Cerneavschi	28
CU REFERIRE LA ASIGURAREA CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR Culeva Tatiana	32
PROIECTAREA STRATEGICĂ A ASISTENȚEI METODOLOGICE DIN PERSPECTIVA PEDAGOGIEI DIVERSITĂȚII Viorica Goraș-Postică, Svetlana Cheptanari	37
SPECIFICITATEA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ASERTIVĂ Maria Ianioglo	41
ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT THE PROCESS OF DEVELOPING CREATIVITY, SUPPORTING GIFTED AND TALENTED CHILDREN IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION Nadezhda Kolioglo	45
REVIVAL OF THE MENTORING INSTITUTE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION Maria Mirova	48
SIMULAREA DIDACTICĂ – MODALITATE DE FORMARE A COMPETENȚELOR PROFESIONALE LA ASISTENȚII SOCIALI Plămădeală Victoria, Stratan Valentina	51
OPORTUNITĂȚI PEDAGOGICE PENTRU ÎNVĂȚAREA ONLINE Mihai Stratan	54
MEDIUL EDUCAȚIONAL INCLUZIV CA OPORTUNITATE DE PROMOVARE A DREPTURILOR COPILULUI CU CES Valentina Stratan	59
ORIENTĂRI FILOZOFICE ÎN DEFINIREA COMUNITĂȚII ÎN PERIOADA MODERNĂ Ecaterina Zubenschi	63
РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВУЗЕ Баскаева Жанна	71

ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ Блохин Виктор	75
К ВОПРОСУ О КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ Болбас Галина	79
ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОЛИЦЕЙСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ Валеев Руслан	82
ОБУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЕ «ОБЩИЙ ПЕРЕВОД» СТУДЕНТОВ ИЗ КНР В ДИСТАНЦИОННОМ РЕЖИМЕ Васина Екатерина	85
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Верейкина Ольга, Степанова Наталья	88
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ Влах Мария, Златовчена Анжела	92
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГО АНАМАЦИОННОГО ВИДЕО Волкова Марина	97
РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ Галактионова Нелли	99
ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛОЙ Гиль Анастасия	103
КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ–ЧЕРЕЗ ЭФФЕКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ Горбунова Людмила	108
ИЗ ОПЫТА ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ Горшкова Марина	113
ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ Данилова Ульяна	117
ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ Джилкишиева Майра	120
К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ Евдокимова Анастасия, Евдокимов Николай	123
ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ БАЗОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАНИЯ Истомина Наталья	127

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Кёр Людмила, Влах Мария	132
МЕДИАТИВНАЯ РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОКАЛИЗАЦИИ Ковтун Наталья	137
ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ ПОЖАРНОГО ПРОФИЛЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ Коноваленко Евгений, Морозов Александр	140
РЕАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ПРОЕКТА В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОСТИ РАЗВИТИЯ Корниенко Татьяна, Потапов Андрей	144
АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И НАУЧНОГО ПРОСТРАНСТВА Костикова Лидия	148
ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ГИМНАЗИИ, С УЧЕТОМ ПОЛИЭТНИЧНОСТИ РЕГИОНА Кочанжи Надежда	151
BLENDED LEARNING (СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ) КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА Кудрицкая Елена, Машкина Наталья	157
ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИКИ И ТАКТИКИ КОНТРПРИЕМОВ В ВОЛЬНОЙ БОРЬБЕ У ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ Кузнецов Валерий	161
КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТА Кулько Екатерина	164
ФЕНОМЕН НРАВСТВЕННОГО ИДЕАЛА В ПЕДАГОГИКЕ Липская Ольга	168
КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ Лукьянова Анастасия	172
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗАХ КЫРГЫЗСТАНА Махмутова Елена, Жакшылыков Бекжан	175
ЧТО НЕОБХОДИМО ЗНАТЬ РУКОВОДИТЕЛЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ О DATA SCIENCE Монахова Лира	179
ЭКОСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ Монахова Лира, Рябоконт Елена	183

ОЦЕНКА ПЕДАГОГАМИ КАФЕДРЫ «ГУМАНИТАРНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ» АГРАРНОГО ВУЗА ВОЗМОЖНОСТЕЙ И РЕЗУЛЬТАТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ ПО ИТОГАМ ОБУЧЕНИЯ В 2019-2021 г.г. Морозова Татьяна	187
СПЕЦИФИКА СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ АСПЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ГАГАУЗСКОГО ЯЗЫКА Мутаф Галина	191
ЦИФРОВОЕ НЕРАВЕНСТВО В ОБРАЗОВАНИИ ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ Мухаметзянов Искандар	197
ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИМИСЯ-ПОДРОСТКАМИ НА УРОКАХ ЭКОЛОГИИ Недюрмагомедов Георгий, Рашкуева Заира	201
СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОВУЗОВСКОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Низовцев Антон	205
ПРОБЛЕМАТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ Обухова Нелли	210
ТВОРЧЕСКИЕ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ ПО МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВОСПИТАНИЮ Папцова Алла	214
ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО МАТЕМАТИКЕ С ПОМОЩЬЮ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ Полежаев Виктор, Полежаева Людмила	218
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ Поляков Виктор	222
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Пукас Иванна, Канёса Наталья	228
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ- МЕЖДУНАРОДНИКОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА Ревкова Елизавета	231
НАРОДНЫЙ ТАНЕЦ КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Савастин Михаил, Яниогло М.А	234
АВАТАР В ДИСТАНЦИОННЫХ СИСТЕМАХ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЗАТЯЖНОЙ ПАНДЕМИИ Самборская Любовь	238
СОВРЕМЕННЫЕ ПОНИМАНИЯ ТЕРМИНА «КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ» В КОНТЕКСТЕ МИРОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ Самойлов Андрей	242

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ «QUIZLET» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА 247
Сиваков Максим

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТОПОНИМИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА 250
Сироткин Дмитрий

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ АССИСТЕНТОВ 254
Стратан Валентина, Плэмэдялэ Виктория

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЛОКДАУНА ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID 19 260
Темнова Елена, Тарновская Марина

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ 262
Топап Татьяна

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АГРАРНОГО ВУЗА 265
Шатравко Наталья

НАРОДНАЯ МЕДИЦИНА В ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ БЕЛОРУСОВ 268
Шиманская Инна

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ 271
Широколава Михаил

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА 274
Яниогло Мария

ПОДСЕКЦИЯ 5.2. ПСИХОЛОГИЯ

THE PROBLEM OF PERSONAL READINESS FOR PROFESSIONAL CHOICE AT THE STAGE OF HER PROFESSIONAL DEVELOPMENT 280
Egorenko Tatiana

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION 283
Morozov Alexander

PSIHOPEDAGOGIA CREATIVITĂȚII ÎN FORMAT UNIC INTERPRETATIV: INTELIGENȚE MULTIPLE – GRAȚII MULTIPLE, 287
Liuba Botezatu

ASPECTE SOCIOPSIHOLOGICE ALE CAPITALULUI SOCIAL LA TINERI CA RESURSĂ DE CONSOLIDARE A SOCIETĂȚII, 292
Lucia Gașper

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ 295
Бахтина Антонина

ДИСКУРСИВНО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ СОЗНАНИЯ 299
Белкин Антон

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ В ЦЕЛЯХ ПРОФИЛАКТИКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НЕРВНОЙ АНОРЕКСИИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ Василькова Наталья, Морозикова Ирина	304
ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ОРУЖИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ И МЕРЫ ПО ИХ ПРОФИЛАКТИКЕ (ОБЗОР) Ганузин Валерий	308
ПСИХОПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА СО СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ: НЕОБХОДИМОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ Ганичева Ирина, Курахтанова Мария	311
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЫХ СУПРУГОВ НА РАННИХ ЭТАПАХ БРАКА Ганичева Ирина, Шабалина Анастасия	315
СТРУКТУРНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ Ибришим Людмила	318
ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Кауненко И.И.	323
МОТИВАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ. Кёр Людмила	328
САМОСОЗНАНИЕ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ Ковалёва Елена	332
ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ В СИТУАЦИИ ПАНДЕМИИ COVID (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ) Корсакова Елизавета, Морозикова Ирина	335
ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ Лопатин Дмитрий, Анурьева Мария, Архипова Екатерина	339
ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ГОРОДСКОЙ ШКОЛЫ Лизунова Галина, Таскина Ирина	345
СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЯТИКЛАССНИКОВ О ДРУГЕ Набиуллина Ольга	349
МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ Небродовская-Мазур Елена, Матвеева Инна	354
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ Небродовская-Мазур Елена, Матвеева Инна	359

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЕННО-УЧЕБНОЙ, ВОЕННО-СЛУЖЕБНОЙ И Боевой деятельности 362
Нельга Лилия

КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ 365
Озерина Анна

ЗАВИСИМОСТЬ ТРЕВОЖНОСТИ ОТ СТЕПЕНИ КОНТРОЛЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ 368
Озерина Анна, Горячев Василий, Еловенко Максим

КОРРЕЛЯЦИОННЫЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ ИЗМЕНЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА НАЧАЛЬНОМ И ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ 371
Пашкин Сергей

ГЕНДЕРНЫЙ ПОРТРЕТ РОССИЙСКИХ ЖЕНЩИН В РАБОТАХ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ 375
Петрова Лилия

КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ: ВЛИЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА 379
Шафажинская Наталья

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 384
Черемисова Ирина

ПОДСЕКЦИЯ 5.3. ДИДАКТИКА ДИСЦИПЛИНЫ

IDENTIFICAREA UNITĂȚILOR DE CONȚINUT ALE SUBIECTELOR TEORETICE INCLUSE ÎN 388
Sava Panfil, Țenu Silvia, Truhin Ina

CURRENT ASPECTS OF PRIMARY SCHOOL DIGITALIZATION 393
Voishcheva Elina

FORMAREA ABILITĂȚILOR ELEVILOR DE A APRECIA IMPORTANȚA RESPECTULUI FAȚĂ DE SINE ȘI CEI DIN JUR, A DEMNITĂȚII, ONESTITĂȚII, BUNELE MANIERE (disciplina „Dezvoltarea personală”, clasa IV) 397
Saranciuc-Gordea, Liliana Ionuț Bădăluță

MODALITĂȚI DE FORMARE A ABILITĂȚILOR ELEVILOR DE A CORELA CONSUMUL RAȚIONAL AL BUNURILOR ȘI PROTECȚIA MEDIULUI (disciplina „Dezvoltarea personală”, clasa IV) 402
Saranciuc-Gordea Liliana, Bădăluță Livia

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ГРЕЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 407
Бахмат Наталья

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ 411
Боброва Юлиана

УРОК РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С КЛАССНЫМ КОЛЛЕКТИВОМ Бозбей Ольга	415
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА С ПОЗИЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ Булдык Георгий	421
ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Бянова Ирина	424
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ Грек Людмила	430
ИНТЕГРАЦИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В УЧЕБНЫЕ ПРЕДМЕТЫ ЯЗЫКОВО-ЛИТЕРАТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Гудыма Наталия, Ковальчук Ольга, Мелекесцева Наталия	436
ОЗНАКОМЛЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСКУССТВОМ ЖИВОПИСИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ Демчик Екатерина	441
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ ШКОЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН БИОЛОГИИ И ХИМИИ Додул Татьяна	445
УЧЁТ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (1 КЛАСС) Дрозд Галина	449
К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОНЛАЙН И ОФЛАЙН: ПОИСК КОМПРОМИССОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ Куртева Оксана	453
МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОИСКАТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ Московчук Людмила	458
ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИМИСЯ-ПОДРОСТКАМИ НА УРОКАХ ЭКОЛОГИИ Недюрмагомедов Георгий, Рашкуева Заира	464
ОБУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ СОИСКАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ «ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ» Олинец Татьяна	468
СОЦИАЛИЗАЦИЯ ГИМНАЗИСТОВ В АДАПТИВНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ Рябая Диана	471
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРЕСНЫХ ФАКТОВ О ВЕЩЕСТВАХ НА УРОКАХ ХИМИИ - СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ Танасович Мария	477

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Ткач Любовь, Левинтий Галина	480
РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА Третьак Наталия, Мартина Олеся	483
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Ямбогло Екатерина	487

СЕКЦИЯ 5: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПОДСЕКЦИЯ 5.1 ПЕДАГОГИКА

CZU 373.1(07) (063)

INVĂȚAREA CONSTRUCTIVISTĂ ÎN CONTEXTUL INTEGRĂRII NOILOR TEHNOLOGII

Axentii Ioana,

doctor în pedagogie, conferențiar

Universitatea de Stat "B.P.Hasdeu" din Cahul, or. Cahul, PM

e-mail: iaxentii@mail.ru

orcid id: 0000-0002-2318-3175

Summary. The content of this study presents the constructivist learning in the context of integrating new technologies. The sources of information, such as the internet and educational programs, are being used more and more frequently in the educational process, especially in the event of a pandemic caused by the Covid-19 virus. This study analyzes qualitative aspects specific to the organization of the constructivist learning, emphasizing the fact that the type of constructivist learning supported by the use of ICT tends to be the one of transformative learning. Effective learning with / and through ICT means is objectified in the formulation of more questions and hypotheses by the students, the availability to take some risks, because the ICT allows the correction of errors and the repeated completion of the learning process; thus, gaining autonomy in learning, increased motivation and desire for investigation. The constructivist learning capitalizes pedagogically on the operational concepts of training viability, self-organization of the student's cognitive networks, individually and in groups, etc.

Keywords: constructivist learning, Information and Communication Technologies (ICT), skills, rational, affective, multiple intelligences.

În societatea postmodernă sub influența Tehnologiilor Informaționale și de Comunicare (TIC), al noilor teorii psihologice ale învățării și al noilor paradigme educaționale, lumea educației se schimbă, iar profesorii sunt chemați să răspundă printre primii acestor schimbări. Asume instruirea asistată de calculator poate contribui semnificativ la formarea resurselor umane în diverse domenii. Sursele de informație, precum Internetul și programele educaționale, sunt utilizate din ce în ce mai frecvent, mai ales în situația de pandemie, numărul de utilizatori ai Internetului și solicitările pentru soft educațional aflându-se în ascensiune. În condițiile perspectivei paradigmei constructiviste asupra învățării profesorul încearcă să realizeze prin activitatea sa o modificare a comportamentului educatului în direcția obiectivelor pe care le stabilește ținând cont de coordonatele teoretice noi. Astfel, într-un mediu dinamic constructivist poate avea loc învățarea eficientă care pune în evidență creativitatea, imaginația, cunoștințele și abilitățile individuale de gândire ale fiecărui elev.

În societatea viitorului, unde are loc evoluția evidentă a individului în domeniul cunoașterii cerințele vor fi tot mai înalte. Cunoștințe și competențe de actualitate acum, vor deveni învechite ceea ce va duce la nevoia de învățare continuă, la dezvoltarea capacității de învățare și de organizare a învățării și la dezvoltarea inteligenței. Potrivit lui Gardner (1983), inteligența este multilaterală

(logico- matematică, lingvistică, spațială, muzicală, kinetică, interpersonală și intrapersonală) ceea ce presupune că nici învățarea nu poate fi altfel [apud 2, p.114]. În aceste condiții școlii îi revine o sarcina din ce în ce mai grea, de a căuta și dezvolta potențialul fiecărui elev în direcția potențării inteligenței sale pentru dezvoltarea personalității lui. Accentul cade acum pe apelul la dezvoltarea capacităților exploratorii, de a identifica și rezolva probleme, pe dezvoltarea gândirii critice, pe dezvoltarea inventivității și creativității, așadar pe aptitudini intelectuale și abilități de rang superior, dar și pe aptitudini de organizare, intuiție, spirit întreprinzător[ibidem]. Dezvoltarea funcțiilor cognitive superioare tinde să devină un obiectiv prioritar în desfășurarea unui învățământ eficient.

În aceste condiții în spriginul cadrelor didactice care activează în instituțiile de învățământ, după cum am menționat mai sus, vin tehnologii informaționale și comunicaționale care fiind utilizate corect vor asigura o dimensiune suplimentară unică procesului de predare - învățare. Utilizarea acestora incită la o schimbare de paradigmă privind predarea și învățarea, vizibilă în fiecare componentă a procesului didactic. În special ne vom opri la paradigma învățării constructiviste.

Glava C.(2011) abordând problema în cauză scoate în evidență câteva aspecte calitative specifice și anume [4, p.42]:

1. Tipul de învățare susținut prin utilizarea TIC tinde să fie acela de învățare transformativă. Astfel, varietatea noilor mijloace de comunicare și informare invită la interpretarea personalizată și atribuirea de semnificații noi cunoașterii, la evaluare critică și decizie, la raționament și argumentare, sinteze și conceptualizări, originalitate, creativitate și inovație.

2. Sarcinile de învățare sunt deschise, autentice, bazate pe problematizare, interpretabile, analitice, expresive, inventive.

3. Învățarea eficientă cu/și prin mijloacele TIC se obiectivează în: formularea de mai multe întrebări și ipoteze din partea elevilor, o dată ce există posibilitatea explorării lor; disponibilitatea de asumare a unor riscuri, deoarece TIC permite corectarea erorilor și parcurgerea repetată a demersului de învățare; câștigarea autonomiei în învățare deoarece TIC le oferă instrumente de lucru pentru rezolvarea sarcinilor de învățare, pe care le pot controla; motivarea sporită și dorința de investigație, deoarece TIC permite actualizarea, analiza și modelarea cu ușurință a informației.

4. Predarea eficientă ce implică utilizarea TIC respectă următoarele *criterii de proiectare*:

- proiectarea lecțiilor se realizează în cadrele descrise de planul oficial de dezvoltare a utilizării TIC în școală;
- obiectivele lecției se referă și la oportunitățile de dezvoltare a abilităților de lucru cu TIC;
- profesorul ține cont de experiențele anterioare ale elevilor relative la utilizarea TIC atunci când își proiectează activitatea didactică următoare;
- activitățile didactice au secvențe de muncă diferențiată, astfel încât sarcinile de lucru să fie compatibile cu nevoile și capacitățile elevilor;
- profesorul utilizează TIC pentru a menține motivația și interesul elevilor pentru activitatea didactică;
- profesorul realizează un bun management al resurselor astfel încât fiecare elev să aibă acces la resurse;
- profesorul utilizează expertiza colegilor pentru a-și dezvolta propria expertiză în utilizarea TIC [ibidem, p.43].

De rând cu cele menționate mai sus, se cere să subliniem că pedagogul preocupat de optimizarea activității sale instructiv - educative va trebui să cunoască și să nu ignore paradigma constructivistă. Or, cercetătorul S. Cristea (2015) atenționează asupra efectelor negative ale profesorilor care își desfășoară activitatea mai ales în contextul *constructivismului radical cu impact negativ* la nivelul procesului de învățământ. Astfel, Cristea S. menționează: sunt semnalate efectele dăunătoare ale „constructivismului radical” resimțite acut îndeosebi în învățământul general atunci când „programele propun jocuri psihologice în loc de educație”. Profesorul *constructivist radical* este preocupat mai mult ca „elevul să se simtă în largul său”, avansând însă o *concepție relativistă* despre lume, întreținută programatic, prin:

a) reducerea materiei de învățat;

- b) promovarea excesivă a *învățării spontane* sau a *învățării autodidacte*;
- c) fundamentarea doar emoțională a *instruirii*;
- d) demontarea *învățării raționale*;
- e) diluarea sau chiar evitarea organizării metodice a *instruirii*, exersată abuziv prin „*talkshow*” în loc de ore/lecții etc. [1, p. 543].

Astfel de abordări ne atrag atenția asupra riscului major înregistrat mai ales în învățământul general care trebuie evaluat în raport de un *concept central al constructivismului cum ar fi viabilitatea* care definește capacitatea învățării de a fi utilă în viață, de „a face posibilă orientarea în lume și acțiunea eficientă”. *Din perspectivă pedagogică, instruirea constructivistă* trebuie să elimine toate aceste tendințe negative, care întrețin „înstrăinarea de lume” a profesorului, dar și a elevului, prin opoziția absolută dintre afectivitate și raționalitate, libertate și organizare didactică. Soluția pozitivă constă în promovarea *învățării constructiviste*, care valorifică pedagogic *conceptele operaționale* de :

- *viabilitate* a *instruirii* (confirmată prin utilizarea resurselor psihologice, cognitive, dar și *noncognitive*, la nivelul unor acțiuni eficiente);
- *autoorganizare* (a rețelelor cognitive ale elevului, individual și în grup, inclusiv prin utilizarea TIC);
- *circularitate* (a cunoștințelor elevului, care au capacitate de *autoconservare* la nivelul unor „sisteme *autoreferențiale, recursive*”, dar și al unor „interacțiuni între cunoaștere, emoții și acțiune” după cum menționează Horst Siebert [apud 1, p. 544].

În contextul afirmațiilor de mai sus dar și a investigației noastre am decis să scoatem în evidență *faptul că învățarea constructivistă* care tinde să elimine *predarea* tradițională prin proiectarea sa ca *acțiune didactică viabilă, autoorganizată, circulară* este aptă să determine „o schimbare în structurile noastre cognitive, în modelele de interpretare, în *construirea realității*, în strategiile de rezolvare a problemelor. Fiind astfel organizată, *învățarea constructivistă* devine parte integrantă și firească a vieții noastre: pleacă de la *interese*, de la ceea ce este important pentru noi etc.

De asemenea învățarea constructivistă urmează un circuit progresiv, după cum menționează S.Cristea, bazat pe:

- 1) *actualizarea cunoștințelor*;
- 2) *reconstrucția cunoștințelor*, susținută *afectiv și motivațional* în raport de natura sarcinilor;
- 3) *perceperea* unor obstacole cognitive care *perturbă* tendința de schematizare/dogmatizare a învățării;
- 4) *reflecția* care permite *autoconservarea cunoștințelor transformate, asimilate, adaptate*, interiorizate;
- 5) *valorificarea cunoștințelor învățate* la nivel de *acțiune finală eficientă, viabilă*, în contexte deschise [ibidem].

Reieșind din aceste reflecții putem deduce că scopul major al paradigmei constructiviste constă în pregătirea elevului pentru viață, iar școala trebuie să poată răspunde eficient nevoilor psihologice și sociale ale elevului. În acest sens se recomandă ca profesorul să folosească tehnici constructiviste pentru activarea elevilor, pentru atragerea lor spre învățare. Tot de aici rezultă și necesitatea îmbinării teoriei cu practica, a învățării cu activitățile aplicative și cu cercetarea, cu utilizarea experimentului. În așa mod pedagogii vor pune accentul nu pe difuzarea de cunoștințe gata fabricate, ci pe latura formativă a învățării, pe formarea de competențe, pe dezvoltarea creativității și a imaginației elevilor. În acest mod, elevii vor fi încurajați să reflecteze asupra modului în care gândesc pentru a putea transfera cunoștințele avute în situații noi apărute în viață. Educabilii învață să învețe, învață să își construiască singuri modul prin care vor înțelege și vor asimila cunoștințe. Rolul educatorului se va reduce la facilitarea transmiterii informației, la stimularea creativității și interesului pentru studiu etc.

Sintetizând elementele semnificative remarcăm că prezintă interes pentru pedagogi *principiile constructivismului în relațiile cu TIC* promovate de Glava C.(2011). *Principiile* prezentate de către cercetători au rezultat din diferitele teorii constructiviste. Aceste principii sunt:

1. *Cei care învață dobândesc o serie de cunoștințe, experiență cu conotații cognitive și afectiv-motivaționale din fiecare din situațiile de învățare în care se află.* Fiecare individ are un repertoriu de experiențe care îi influențează înțelegerea lumii înconjurătoare. Această experiență unică stă la baza învățării,

acționând ca un filtru pentru experiențierea ulterioară a realității și fumizându-i în același timp elevului ancore pentru crearea unor conexiuni personale cu noul conținut.

2. *Învățarea este controlată și mediată intern.* Elevii culeg informații, le prelucrează prin prisma propriei lor experiențe și construiesc noi sensuri. Procesul cunoașterii este un proces intern, individual.

3. *Cunoașterea se realizează în diverse moduri, printr-o multitudine de instrumente, resurse, experiențe și contexte.* Teoriile constructiviste asupra învățării susțin că se poate învăța eficient în diferite moduri. Cu cât avem mai multe ocazii și cu cât ne angajăm mai mult, cu atât înțelegerea noastră este mai profundă.

4. *Învățarea trebuie să fie relevantă pentru elevi.* Solicitarea de asigurare a unor experiențe de învățare relevantă elevilor implicați în activități de învățare școlară este un imperativ al teoriilor psihologice și pedagogice contemporane privind învățarea școlară. Acest aspect constituie în fapt un indicator de calitate pentru multe din sistemele educaționale ale lumii. Relevanța este o caracteristică pe care cei care învață o atribuie situațiilor de învățare și produselor învățării, în funcție de caracteristicile acestor elemente și de compatibilitatea lor cu unele atribute personale, ale individului implicat în învățare: experiență de viață și cunoaștere, interese și nevoi de învățare, modul în care acesta percepe utilitatea învățării și a produselor acumulate, dinamica care determină învățarea [4, p.40-41].

Pornind de la cunoașterea de către pedagog a principiilor descrise remarcăm că pentru organizarea învățării constructiviste de calitate la fel sunt importante a fi cunoscute și *premisele de implementarea tehnologiilor informației și comunicării*. În acest context putem remarca că TIC a produs schimbări la toate nivelele societății inclusiv și în educație, obligând-o să se adapteze la noile nevoi și așteptări. Elevii vor fi nevoiți să învețe să gestioneze un număr impresionant de informații, să le analizeze și să ia decizii, să-și dezvolte cunoștințele pentru a face față provocărilor realității actuale. Conceptul de învățare de-a lungul întregii vieți, devine din deziderat, o necesitate. Mutarea accentului de pe predare pe învățare este un fapt inevitabil. Elevii vor dezvolta mecanisme și strategii de învățare pentru a-și asigura succesul în interacțiunea cu provocările ce vor urma. Vom analiza mai jos câteva premise teoretice vizând schimbările de paradigmă educațională prin care trecem și care, pe de o parte, fac posibilă implementarea didactică a noilor tehnologii, iar pe de altă parte, li se datorează.

Premisele teoretice formulate în acest context de către cercetătorul Glava C.(2011) [3, p.125] vor sta la baza selectării de către cadrele didactice a modelului de utilizare a noilor tehnologii în educație și a structurării unor standarde de competență TIC și anume:

- activitatea didactică performantă este centrată pe învățare, este interactivă, și se bazează pe interacțiunea elevilor cu informația prin diverse aplicații;
- rolul profesorului se modifică în sensul transformării lui în colaborator, coleg de echipă, manager al situațiilor de învățare, proiectant al experiențelor de învățare, tutore. Rolul profesorului se schimbă din simplu transmițător de cunoștințe, din sursă primară de informații pentru elevi și pentru toate răspunsurile la întrebările lor în calitate de expert în disciplina predată, în facilitator al învățării, antrenor, mentor, co-participant în activitatea de învățare a elevilor;
- rolul elevilor se modifică în egală măsură, din receptor pasiv de informații care trebuie să memoreze și să reproducă cunoștințe în mod solitar, în participant activ în propriul proces de învățare. Elevul produce și partajează cunoștințe, participă atât în calitate de novice cât și în cea de expert, în funcție de situație, la activitatea de învățare la clasă și cooperează cu colegii pentru realizarea sarcinilor de învățare;
- procesul de instruire se fundamentează din ce în ce mai mult pe relaționare, pe investigare și cercetare, devenind interactiv și motivant;
- perspectiva asupra cunoașterii se modifică. Cunoașterea presupune transformarea datelor și a informațiilor, punând accent pe calitatea procesării lor;
- criteriul de reușită îl reprezintă calitatea înțelegerii celor învățate, modul de procesare și structurare a datelor, calitatea prezentărilor, raportarea la rezultat, dincolo de atingerea obiectivelor fixate. Portofoliul, analiza produselor activității ce denotă o performanță concretă

devin principalele metode de evaluare a performanței elevilor;

- utilizarea noilor tehnologii propune colaborare, comunicare, forme de exprimare variate, acces la cunoaștere și informație relevantă, respectarea ritmului și stilului propriu de învățare, contexte reale de învățare;
- noul mediu de învățare oferă stimulare multisenzorială (sunt implicate și alte forme de percepție, prezentările sunt multimedia, audio-video) care asigură dezvoltarea întregii personalități a elevului [3, p. 125].
- Sarcinile de lucru vizează activitatea de grup și presupun colaborare și cooperare, oferind contexte de învățare autentice, din lumea reală. Cea mai importantă modificare în ceea ce privește contextul învățării este trecerea de la mediul artificial, nereal, la mediul lumii reale. Este vorba de resemnificarea conținuturilor învățării. Instituția școlară a fost special creată ca un mediu propice învățării. În timp însă, această instituție, prin oferta ei curriculară a început să se îndepărteze și mai mult de realitate, fapt resimțit de elevi care acuză decontextualizarea învățării, acuză ruptura dintre realitatea pe care ei o învață și realitatea autentică [ibidem].

În concluzie remarcăm faptul că la început de secol XXI, principala provocare a școlilor este recontextualizarea învățării, reîntoarcerea instituției educaționale în comunitate, în realitatea vieții de zi cu zi. Elevii trebuie să simtă că ceea ce învață este de fapt realitatea în care ei trăiesc și să realizeze că cunoașterea, ca finalitate a învățării, le asigură o mai bună stăpânire a ei. Acest lucru va fi posibil prin promovarea de către profesorul constructivist a celor trei tipuri de învățare constructivistă: învățarea prin construcție, reconstrucție și învățarea prin deconstrucție în funcție de trei criterii: gradul de implicare a elevului, de resursele principale ale învățării implicate în ”crearea unei concepții asupra lumii” și diferența dintre modul de învățare specific adultului și copilului etc.

Bibliografie:

1. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Volumul I. A-C. București: Didactica Publishing House, 2015, p.543
2. Floare I.M. Perspective constructiviste asupra învățării și predării. În: Asigurarea calității în educație - aplicații psihopedagogice-. Cluj-Napoca: Editura EIKON, 2013, p.114.
3. Glava C. Formare competențelor didactice prin intermediul e-learning. Modele teoretice și aplicative. Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință., 2009, p.43
4. Glava C. Perspectiva constructivistă asupra învățării în contextul integrării educaționale a noilor tehnologii. În: Înnoirea educației. Studii de pedagogie și didactică aplicată. Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință, 2011, p.42
5. Voiculescu F. (coordonator). Chid metodologic de Pedagogie universitară. Alba Iulia: Editura AETERNITAS, 2010.

CZU 373.1 (078.7)

COMUNICAREA ÎN MULTIPLELE EI MANIFESTĂRI

Victor Axentii,

doctor în filol., conferențiar Universitatea de Stat ”B. P. Hasdeu” din Cahul, or. Cahul, RM

e-mail: axen55@mail.ru

orcid id: 0000-0002-5316-539X

Abstract. The author of the article investigates the issue of interpersonal communication, which is a favorite topic of investigation for several branches of science: linguistics, sociology, psychology, semiotics, information theory.

The aspects subject to analysis lead to the idea of interpreting didactic communication as one of the major resources of the instructive-educational process.

Keywords: interpersonal communication, receiver, message, didactic communication

Comunicarea este un proces complex, polivalent, ce poate fi interpretat atât ca factor de asanare, de “terapie” umană (dacă avem în față o comunicare benefică, împlinitoare, care “vitaminizează” interlocutorul), cât și ca un factor distructiv, nociv, ce “otrăvește” interlocutorul, iar responsabilitatea pentru reușita actului comunicativ o poartă ambii subiecți antrenați în acest lanț semiotic – emițătorul și receptorul.

Varietatea enormă a situațiilor, a contextelor și a formelor de comunicare, implicațiile de natură filozofică, logică și psiholingvistică, sociologică, etico - deontologică, pentru a nu aminti decât unele dintre cele ce-și dau mâna în “teritoriu!” comunicării, confirmă o dată în plus caracterul pluriparadigmatic al fenomenului în discuție.

În această ordine de idei, menționăm că de cele mai multe ori, aparenta claritate a termenului pune în dificultate cercetătorul, iar fenomenul scapă încercărilor de a-l defini, ceea ce face să curgă multă cerneală în căutarea “cuvântului ce exprimă adevărul”.

Astfel s-a întâmplat cu cercetătorii americani Frank E. X. Dance și Cari E. Larson, aceștia reușind să adune între copertele unei cărți 126 de definiții și nici una satisfăcătoare, dovadă a faptului că există o complexitate reală, pe care nu o poate acoperi o singură formulă.

Mihai Dinu, radiografiind procesul comunicării, consideră, pe bună dreptate, că restituirea semnificației inițiale a termenului *comunicare*, printr-un demers de natură etimologică ar fi în măsură să-l “elibereze” de confuzii și ambiguități, “ușurând distincția dintre ceea ce reprezintă substratul peren al conceptului și accesoriile trecătoare, notele conjuncturale, efemere, adăugate de un context istoric sau altul” [1, p. 14].

Printr-un captivant exercițiu de deciptare a termenului, autorul pune în relief dubla dimensiune a procesului de comunicare: comunitară (lat. *communicationis* însemnând la început punerea în comun a unor lucruri de indiferent ce natură) și cea sacră, euharistică (*cuminecare* desemnând împărtășirea credincioșilor).

Acestea fiind spuse, dorim să accentuăm că în literatura de ultimă oră, ce are în câmpul de observare comunicarea, se fac auzite voci care pledează pentru înlocuirea viziunii deterministe asupra comunicării, privită ca transfer de informație, cu o viziune complexă, care, luând ca punct de plecare schimbul conversațional, vorbirea ca atare, concepe actul de discurs ca act interlocuționar, de *construcție în comun* de către protagoniști a unui *sens*, a unei *referințe*, de împărtășire în comun a unor idei, reprezentări și puncte de vedere sau de coproducere a sensului și a semnificațiilor.

Dificultatea unei definiții integratoare, lipsa unui model unitar al comunicării sunt generate și de scopurile urmărite de către instanța emițătoare și, de ce nu, de către cea receptoare, comunicarea fiind un proces realizat în sens dublu. Or, omul comunică pentru a informa, exteriorizând registrul său cognitiv, dar și pentru a influența (cuvântul este o forță), a persuadea sau a manipula (dovadă elocventă – publicitatea, limbajul de lemn), a capta, a emoționa, în fine, pentru multe alte scopuri.

Multitudinea de manifestări ale comunicării punctează diverse perspective abordare ale acesteia.

Astfel, din perspectiva *acțională*, comunicarea este concepută ca o activitate *cu sens unic*, dinspre emițător spre receptor, accentul punându-se pe abilitatea emițătorului de a-și construi mesajul pentru ca acesta din urmă să poată convinge destinatarul. Acest punct de vedere, cunoscut sub denumirea convențională de *teoria țintei*, se înscrie pe linia retoricii tradiționale, pentru care receptorul, asemeni unei ținte, este lovit de un arcaș (emițătorul), primul “fiind silit” să-și însușească ideile transmise. Cu alte cuvinte, receptorul este pasiv, de la el nu se așteaptă o reacție (feedback), pe care sursa o va primi, o va interpreta și, în definitiv, își va “restructura” mesajul, racordându-l necesar destinatarului.

O astfel de tratare a celui ce se află la polul receptor a condus subminarea vechii și bătrânei retorici [2].

Pentru a doua perspectivă de abordare, cea *interacțională* (cunoscută denumirea de *teoria ping-pongului*), comunicarea este un schimb succesiv de mesaje, alternanță de replici, prin care emițătorul și receptorul își inversează în perina rolurile. Firește, asemenea mod de a concepe actul comunicativ este superior celui prin introducerea elementului *feedback* (reacție inversă), componentă fundamentală interacțiunea fiind verbală. Teoria însă s-a dovedit a fi și ea unilaterală.

Din perspectiva *tranzacțională* (stipulată de *teoria spiralei*), participanții la comunicări nu sunt alternativ, ci simultan și continuu emițători și receptori. Comunicarea este privită ca o “tranzacție” între locutori, “contract” între cele două instanțe (de enunțare și de receptare), un aranjament reciproc, un compromis, fiecare subiect antrenat în schimbul comunicational, acceptând situația de a fi pe un rol sau altul. Rolul respectiv (medic/pacient, profesor/elev, funcționar/beneficiar, vânzător/cumpărător, taxator/pasager, părinte/copil etc.) “impune” un anumit model comportamental, inclusiv verbal.

Din această perspectivă, subliniem unele gânduri concluzive cu referire la problemele abordate, ce vizează un domeniu vast, multiparadigmatic și interdisciplinar, supranumit “galaxia comunicării”: dezvoltarea individului uman nu se poate produce decât *în* și *prin* comunicare, adică într-o ambianță lingvistică, care favorizează “învățarea comunicării”; non-comunicarea pune în pericol ființa umană (firește, nu vom neglija situațiile când tăcerea e purtătoare de semnificații: să nu uităm că și tăcerea vorbește); comunicarea *cu* ceilalți, realizată prin limbaj dublu articulat, complementat de alte tipuri de comunicare (nonverbală și paraverbală) probează *alteritatea* limbajului, ca activitate direcționată spre altul; pentru o comunicare autentică e nevoie de cel puțin doi subiecți (desigur, nu vom exclude ipostaza mai specială a dialogului cu sine, ce se produce în forul interior al individului, formă de manifestare a comunicării *intrapersonale* (dialog interiorizat sau monolog dialogat?); în comunicare omul vine ca un tot întreg: cu experiențe, atitudini și aptitudini, cu un registru cognitiv, dar și afectiv bine profilat, lucru de care se va ține cont în comunicarea *interpersonală*; deși frecvent și foarte vechi, termenul *comunicare* este greu de definit; implicațiile de natură pluridisciplinară, multiplele forme de manifestare, lipsa unui model integrator al comunicării; componentele obligatorii ale interacțiunii verbale condiționează diverse perspective de abordare a acestui proces polisemie; fenomenul comunicării, deși enigmatic sub foarte multe aspecte, constituie o necesitate, dar și o șansă pentru o mai bună funcționare, organizare și modelare a lumii în care trăim.

Funcția de comunicare constă în faptul că, folosind limbajul, omul își exteriorizează conținutul reflectorilor al tuturor proceselor cognitive, afective, voliționale, își dezvăluie profilul psiho- moral, aptitudinal sau temperamental.

Cunoscutul pedagog Jurgen Habermas a introdus distincția dintre competența lingvistică și performanța lingvistică. El numește competență capacitatea unui vorbitor ideal de a stăpâni un sistem abstract de reguli generative de exprimare. Vorbitorul empiric aplică această competență totdeauna în condiții limitative. De aceea exprimarea faptică prin limbă se explică psihologic printr-o conlucrare a competenței și a condițiilor marginale ale aplicării competenței. Această diferență dintre competența limbii și performanța limbii, foarte sumar caracterizată, nu ia în considerație împrejurarea că structurile generale ale situațiilor de vorbire posibile sunt ele însele aduse la iveală prin actul vorbirii [3].

Exercițiul comunicării are implicații pentru limbajul științific exact, dar și pentru limbajul obișnuit, practic.

Absența acestui exercițiu - bazat pe reguli de sintaxă, morfologie, stilistică - este, de obicei, pusă pe seama etapelor școlare anterioare, regăsindu-se și la absolvenții universitari. Remarca este făcută de numeroși autori din diferite țări. Bunăoară, pentru populația franceză, scrisul este un enorm act de vandalism, care afectează estetica limbii, datorită absenței semnelor de punctuație care dau viață frazei și sens cuvintelor. Alți autori observă incapacitatea unor absolvenți - de orice nivel - să

exprime un gând, să organizeze și să construiască un discurs. Adesea, aceste demersuri rămân la un nivel obscur și neconvingător.

Pe de altă parte, se constată că dificultatea unor studenți în a elabora ori susține - cu nuanțe și sensuri personale - o temă, deși sunt recunoscuți ca performanți, se întâlnește foarte des în universitățile noastre.

Care ar fi calea cea mai sigură pentru ameliorarea acestor stări? În primul rând, se cere conștientizarea de către profesori, familie și societate a nevoilor și posibilităților de comunicare eficientă. În al doilea rând, trebuie să cunoaștem modalitățile de realizare a acestor obiective. Acest proces de îmbunătățire a comunicării în școală are la bază gândirea și imaginarea, provocarea și trăirea situațiilor de comunicare socială. Este mai mult decât ceea ce preconizau cuvintele pedagogice de a duc școala spre viață. Noi trebuie să aducem viața, cu problemele ei, în școală. Avea dreptate Nicolae Iorga când spunea că “Nenorocirea noastră constă în faptul că în școală lipsește viața și în viață lipsește școala”.

În acest sens, vom identifica și principalii responsabili de exercițiul comunicării, în primul rând, e vorba de starea societății, în societatea noastră se simte o absență a preocupărilor pentru o civilizație a comunicării. Aceasta se manifestă prin dezinteresul față de înțelesul cuvântului și al vorbirii, al gestului, al comportamentului, al scrierii și al exprimării. Există de asemenea o iresponsabilitate generală față de cuvântul rostit, lipsește răspunderea pentru ce s-a spus. Fiecare poate să asculte, dar și să nu asculte, pentru că nimeni nu suportă consecințele spuselor sale, sau a lipsei de reacție la afirmațiile altuia.

Să reținem, că noi toți și, în primul rând, profesorii - asistăm la toate aceste fenomene care se răsfrâng - pentru durate imprevizibil de lungi - în atitudini care nu se reduc la mutism și indiferență contextuală, ci afectează relațiile interumane.

E de menționat că de starea comunicării la toate nivelele se face vinovată școala. Prin atitudinea tradițională a educatorului, de a invoca propria autoritate, de a obliga la atenție și de a solicita înțelegerea necondiționată a elevilor, școala noastră deseori pierde. Se uită că există refuzul, cel motivat de starea elevului, de informația lui anterioară sau recentă, de mărimea repertoriului de cunoștințe, de capacitatea, de a le utiliza etc.

Elevului, fiind ajutat să vorbească, i se procură sursa satisfacerii unor nevoi de exprimare spontană ori bine gândită și pregătită. Astfel, devine posibilă comunicarea eficientă, și pe această cale, manifestarea lui liberă, favorizată de forța de a comunica, de încrederea că poate da limpezime și frumusețe ideii, gândului, trăirii. Profesorul îi declanșează cu pricepere și abilitate motivațiile elevului de renunțare la neutralitate, opțiunea de renunțare la mutism în formarea vorbirii, ale trecerii de la starea de absență la cea de prezență în viața grupului, a societății.

La rândul său, elevul „obligă” profesorul să continue grija pentru „acordările” necesare la neîntrerupta lui devenire, trecere de la o etapă la alta a evoluției.

Merită de a sublinia în acest cadru și responsabilitatea familiei în exercițiul comunicării. *Pedagogia comunicării* are anumite elemente, părți componente care determină conținutul, direcțiile ei de activitate. Printre aceste elemente noi putem evidenția:

1. *Contextul comunicării.* Acest element este alcătuit din cel familial, școlar și social.
2. *Educatorul.* El vine cu responsabilitatea sa morală, evidențiată de faptul că actul pedagogic este unul de natură existențială, dar și etică, morală și psihologică.
3. *Relațiile interpersonale.* Ele sunt înțelese ca rezultat și premisă a comunicării afective și eficiente. Pe această cale relațiile umane devin fundament al dezvoltării optime a persoanei.
4. *Laboratoarele de comunicare.* În aceste laboratoare se susțin și se dezvoltă nevoia și dorința de exprimare și auto-exprimare a persoanei; se pot simula situații diferite de comunicare provocate de momente din viața personală și /sau a altcuiva - a grupului care în aceeași măsură promovează întreaga afirmare a lui în tot cursul vieții. Laboratoarele de comunicare favorizează concomitent nevoia de a vorbi, puterea de a vorbi și voința de a face - toate fiind încoronate de bucuria reușitei. În aceste laboratoare se expune și *forța tăcerii* elevului. Tăcerea crește valoarea discursului. Nu este o tăcere pentru altul, cu una interioară, a sa. Când elevul tace și ascultă el subliniază și întărește sensuri,

nuanțează mișcarea ideilor și a trăirilor, le centrează, le recentrează, cere teatralizarea lor dar refuză artificializarea. În laboratoarele de comunicare se realizează *profunzimea și provocarea întrebării* sau a întrebărilor.

Profesorul nu comunică doar pentru a informa, ci pentru a crea premisele unei schimbări în ceea ce elevul “știe”, “vrea”, “face”. La rândul său, cel care învață nu este doar receptor de informații, ci persoana disponibilă la transformare în urma unui proces de învățare.

Subliniem că aspectele supuse analizei duc spre ideea interpretării comunicării didactice ca fiind una din resursele majore ale procesului instructiv - educativ. Ea se înscrie în cadrul conținuturilor latente ale procesului formativ, fiind prin maniera și nivelul realizării sale o sursă a conținuturilor formative. Perceperea tot mai exactă a potențialului și a ponderii pe care actul comunicativ îl joacă în actul didactic, este susținută de ideea că astăzi proiectarea și managementul comunicării apar ca principii de bază ale designului educațional.

În acest sens, întrebările pot fi pentru toți. Răspunsul lor poate veni imediat, dar și altădată - mult mai târziu, sau niciodată, pentru că nu va fi nicicând unul definitiv, ori pentru că este mult mai importantă căutarea lui. Căutarea răspunsurilor la întrebările vieții noastre se exercită prin comunicare, prin dialogul didactic, științific și social.

Bibliografie:

1. Dinu M., *Comunicarea*, București: Editura Științifică, 1997, p. 14.
2. Corniciuc S., *Comunicarea – fenomen multiparadigmatic*, în Omagiu profesorului și omului de știință Anatol Ciobanu, editura CEP USM, Chișinău, 2005.
3. Habermas Jurgen, *Cunoaștere și comunicare*, București: Editura Politică, 1983.
4. Mihaela L. Iacob, *Comunicarea didactică. Psihopedagogie*, Iași, Universitatea A. I. Cuza, 1995, p.248.

CZU 37.018.4:616-036.22

RECONCEPTUALIZAREA ACTIVITĂȚILOR DE PREDARE - ÎNVĂȚARE - EVALUARE ÎN PERIOADA CRIZEI PANDEMICE COVID – 19

Felicia Banu,

dr. șef Direcția evaluare în învățământul superior,
Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, Republica Moldova
e-mail: feliciabanu27@gmail.com
orcid.id:0000-0003-3128-5697

Abstract. The COVID-19 pandemic forced many institutions to consider distance learning for the safety of employees and students. In this period educational institutions have switched to Emergency Remote Teaching (ERT) which represented an alternative delivery online learning mode resulting from an immense catastrophe, in contrast to planned online courses which were organized and designed to be delivered virtually. It requires the application of fully remote teaching solutions for instruction, that would otherwise be delivered face-to-face or as a blended or hybrid course, which will be reinstated once the crisis is over. In other words, the main objective in these situations is not to re-create a dependable educational environment, but preferably provide a temporary approach to instruction and instructional support in a way that is swift to set up and is accessible during a crisis or an emergency. This article presents some aspects regarding the reconceptualization of teaching - learning - evaluation activities during the pandemic crisis. Even though the SARS-CoV-2 pandemic has had a dramatic impact on the world, but, as with all other crises, it can have a beneficial effect on our societies. Education, and in particular higher education, can benefit from this fascinating digital boom that we have seen recently. However, we must be

very careful to properly address the challenges and risks associated with such a powerful digital transformation, such as social isolation and a reduction in human interactivity, especially among young people and the most psychologically vulnerable.

Key words: pandemic, higher education, virtual environment, digitized educational platforms, teaching, learning, assessment, online education.

Răspândirea rapidă a virusului SARS-CoV-2 a avut un impact dramatic asupra lumii întregi determinând multe state să implementeze restricții severe care au culminat cu instaurarea de stări de urgență. În această perioadă și sistemele educaționale din toate statele au fost grav afectate, majoritatea instituțiilor fiind închise complet sau funcționând la capacitate mult mai restrânsă. Urmare a acestor măsuri întreprinse au fost profund influențate experiențele profesionale ale cadrelor didactice. Pentru învățământul universitar trecerea în mediul virtual al cursurilor și seminariilor s-a dovedit a fi mai mult decât o provocare pasageră, ea afectând profund eficiența activităților. Caracterul solicitant și imprevizibil a fost și continuă să fie un bun prilej pentru a testa competențele profesorilor și studenților de a se adapta la contexte noi.

După șocul inițial, atât cadrele didactice precum și administrația instituțiilor de învățământ din sistemele de învățământ din întreaga lume au reacționat într-o manieră cu adevărat extraordinară, încercând să transfere întreaga activitate didactică în mediul virtual și, în doar câteva săptămâni, să se familiarizeze cu operarea platformelor digitale precum Zoom, Google Meets și Microsoft Teams de care, în cele mai multe cazuri, anterior nu avuseseră cunoștință. Cei mai mulți dintre aceștia s-au adaptat surprinzător de bine noilor sisteme, apreciind avantajele concrete pe care le aduc și încercând să depășească problemele inerente.

Trecerea rapidă de la învățarea față în față la învățarea online a venit cu provocările sale, printre care enumerăm: infrastructura tehnologică inadecvată pentru învățarea online completă, lipsa cunoștințelor tehnice, lipsa fondurilor pentru procurarea tehnicii și soft-urilor educaționale, timpul minim oferit profesorilor pentru a se pregăti în mod adecvat.

Pornind de la definițiile oferite de cercetători considerăm că în perioada COVID - 19 nu s-a realizat o predare online veritabilă, autentică, iar experiențele didactice pot fi mai degrabă circumscrise la ceea ce este cunoscut în literatura de specialitate sub denumirea de **predare relocată de urgență** (emergency remote teaching). La acest model de predare, de regulă, țările recurg în timpul crizelor. Cercetătorii Davie și Bentrovato menționează cazul Afganistanului, unde educația a fost perturbată de conflicte și violențe, iar instituțiile de învățământ au fost ținta atacurilor talibanilor. Pentru a păstra copiii și studenții în siguranță și în afara străzilor, este folosită de asemenea educația prin radio și distribuția de DVD-uri care are misiunea de a susține și a crește accesul la educație. Cercetătorii consideră că predarea relocată de urgență are capacitatea de a oferi educație studenților la fel ca predarea clasică și nu mai ar trebui privită ca o simplă abordare care poate fi eliminată atunci când situația se normalizează, ci ca o abordare cu drepturi depline pentru predare și învățare [1, p.3].

Cercetătorii Bozkurt și Sharma (2020) de asemenea definesc predarea relocată de urgență ca o schimbare temporară, bruscă a predării în mediul online rezultat dintr-o catastrofă imensă. Acest model de predare este unul specific situațiilor de criză și necesită aplicarea unor soluții de predare la distanță, care altfel ar fi susținute față în față sau ca curs mixt sau hibrid, și care va fi restabilit odată cu trecerea crizei. Cu alte cuvinte, obiectivul principal în aceste situații nu este acela de a recrea un mediu educațional de încredere, ci de a oferi, de preferință, o abordare temporară a instruirii și a sprijinului educațional într-un mod care este rapid de configurat și este accesibil în timpul unei crize sau unei urgențe [2, p.5].

Unii cercetători menționează și dezavantajele aplicării predării relocate de urgență, ex. în predarea reduce implicarea studenților. Bhaumik și Priyadarshini (2020) au dezvăluit că, din cauza trecerii bruște la învățarea online, ca urmare a pandemiei, studenții sunt expuși la un nou mediu de învățare, iar implicarea acestora este redusă. Cu toate acestea, ei sugerează că cercetarea și dezvoltarea unor metodologii de predare și învățare online ar putea ajuta la îmbunătățirea coeficientului de interactivitate al unui mediu de învățare online pentru a face față provocării. Ferri,

Grifoni și Guzzo (2020) afirmă că provocările tehnologice experimentate în timpul predării relocalate de urgență sunt legate în principal de conexiunile neregulate la internet care apar atunci când mii de studenți și lucrători sunt conectați simultan, precum și de lipsa dispozitivelor pentru mulți studenți. Această constatare, potrivit autorilor, a fost raportată în unele țări în curs de dezvoltare, precum Ghana și Malaezia [2, p.7].

Alți cercetători precum Mohammed, Khidhir, Nazeer și Vijayan (2020) consideră predarea relocalată de urgență o sarcină provocatoare, deoarece într-o platformă digitală, există posibilități ca studenții să fie redirectionați către alte activități precum navigare pe web, fără cunoștințele profesorilor, spre deosebire de cazul orelor în sala de curs [5, p.2].

Pandemia COVID-19, poate pentru prima dată în istoria învățământului superior se extinde deja pe durata a doi ani universitari. Atât calitatea cursurilor, cât și a nivelului de predare nu au fost întotdeauna la nivelul anterior al învățământului, cel puțin nu pentru toți studenții.

Prelungirea crizei COVID 19 ne obligă să reconsiderăm modul cum abordăm predarea-evaluare. Dacă vrem să asigurăm calitatea actului educațional trebuie să regândim strategiile didactice pe care le utilizăm, fără a renunța sau a schimba conceptualizarea psiho-pedagogică care le fundamentează. Pentru a ne asigura că păstrăm calitatea actului educațional, în proiectarea strategiilor didactice este necesar să exploatăm cât mai eficient cele mai importante caracteristici ale tehnologiei și mediului digital care favorizează utilizarea unor strategii și metode didactice care sporesc calitatea predării-învățării. Expunem rezumativ elementele inovative care individualizează această paradigmă:

1. Proiectarea unui plan bine structurat. La elaborarea planului trebuie să se respecte parcurgerea următoarelor etape:

- a. identificarea obiectivelor;
- b. planificarea sarcinilor de învățare și etapizarea conținuturilor;
- c. stabilirea modalității de livrare: sincron/asincron;
- d. elaborarea sarcinilor de evaluare: formativă/sumativă.

Activități didactice derulate asincron – sunt activități didactice care susțin și consolidează principalul avantaj al educației online, și anume caracterul său flexibil. Activitățile nu se derulează în timp real, iar studenții nu accesează în același timp materialele transmise/postate. În schimb, ei pot parcurge conținuturile și rezolva sarcinile de lucru, în mod cu adevărat flexibil, atunci când programul propriu le permite. Mai mult și foarte important, activitățile derulate asincron permit studenților să parcurgă în ritm propriu conținutul cursului, beneficiind în același timp și de un ghidaj și un feedback autentic, oferite de cadrul didactic. Oferim câteva exemple de activități care pot fi derulate asincron: forumurile de discuții, monitorizarea constantă a activității tuturor studenților și acordarea feedbackului, activități de reflecție asupra conținutului și procesului de învățare, analiza ghidată a unor texte și imagini, parcurgerea suporturilor de curs în format digital, sesiuni demonstrative, analiza de înregistrări audio, video, materiale video interactive, quizz-uri online, co-elaborarea de documente/recenzii/ rapoarte.

Activități didactice derulate sincron – sunt secvențe didactice în care interacțiunea cu și între studenți apare în timp real. Reprezintă una din opțiunile cele mai frecvente atunci când un cadru didactic ia decizia să facă tranziția la cursuri livrate online. Cadrul didactic și studenții interacționează în timp real, cadrul didactic poate transmite mesaje atât verbal cât și nonverbal, poate recepta (cel puțin în parte) feedbackul nonverbal al studenților și își poate adapta modul de predare în funcție de acesta, face posibilă crearea mai rapidă a unei comunități reale de învățare. Literatura ne relevă faptul că sunt foarte eficiente când ne desfășurăm activitatea cu formații de studenți relative restrânse numeric. Oferim aici, câteva exemple de activități care se pot derula sincron: video-conferințe, sesiuni de întrebări și răspunsuri, dezbateri pe marginea unor teme pre-anunțate, sesiuni evaluative etc.

2. Stimularea interacțiunii în procesul de predare - învățare

Interactivitatea este conceptul cheie care definește paradigma social-constructivistă în educație și, implicit, reprezintă garanția implementării corecte a unui proces de predare-învățare centrat pe student. Teoriile învățării active accentuează rolul pe care interacțiunea cu conținutul și interacțiunile

sociale îl au în formarea de cunoștințe. Formulăm mai jos câteva recomandări privind favorizarea celor două tipuri de interacțiuni.

- a. Personalizați interacțiunile cu studenții, oferiți oportunități de a se cunoaște între ei și de a vă cunoaște reciproc;
- b. Elaborați sarcini de lucru prin care studenții sunt invitați să se prezinte sau să lucreze împreună.
- c. Creați o secvență video de bun venit, postați o scurtă prezentare.
- d. Stabiliți reguli pentru discuțiile formale/informale.
- e. Propuneți, împreună cu studenții, reguli de conduită în discuțiile online. Revizuiți aceste reguli ori de câte ori este nevoie.
- f. Oferiți întrebări/subiecte atractive, cu sens pentru stimularea discuțiilor în formate variate. Discuțiile pot viz: expunerea unor perspective diferite: dezbateri, împărtășirea experienței personale în raport cu un concept; discutarea unui studiu de caz; probleme de rezolvat; texte, imagini, date care permit mai multe interpretări.
- g. Oferiți ghidaje utile referitoare la modul de organizare a răspunsurilor.
- h. Evaluați succesul discuțiilor și apreciați laudativ răspunsurile corecte oferite de studenți.
- i. Solicitați studenților să reflecteze asupra ceea ce au învățat din discuții/ punctele importante desprinse și să vi le transmită prin intermediul platformei.
- j. Oferiți constant feedback referitor la reușitelor lor, sau la îmbunătățirile necesare.

3. Sprijinirea și motivația studenților în proceul de învățare

Este cunoscut faptul că rata de abandon în condițiile predării online este mult mai ridicată decât în cazul predării față în față. Acest aspect reprezintă o problemă îngrijorătoare pentru învățământul la distanță. Noul context, chiar dacă are un caracter temporar, ne obligă să adoptăm strategii formative similare învățământului la distanță. E bine să conștientizăm faptul că noi, cadrele didactice, avem la îndemână numeroase modalități prin care putem să combatem predispoziția studenților de a abandona cursurile. Alături de strategiile de facilitare a accesului la conținut și de stimulare a interacțiunilor sociale, cadrele didactice pot face apel la strategii specifice de menținere a motivației și persistenței în învățare.

Menționăm, în cele care urmează câteva dintre acestea:

- a. Asigurați cu regularitate prezența dvs., la activitățile realizate atât asincron cât și sincron;
- b. Faceți anunțuri în mod regulat – text, video, audio (obiective, sumarizări, explicații);
- c. Stabiliți sarcini de lucru și termene limită de realizare;
- d. Oferiți feed-back în mod regulat. Precizați termenele de acordare a feedbackului și a răspunsurilor dvs.
- e. Contribuiți în mod sistematic la forumurile de discuții (comentarii, întrebări, recomandări adiționale)
- f. Stabiliți ore de consultații virtuale
- g. Monitorizați realizarea sarcinilor de către studenți și oferiți un feed-back constructiv și constant,
- h. Apelați la strategii explicite de sprijinire a studenților atunci când este cazul (rezultate slabe, absențe):
- i. Realizați mici intervenții de stimulare – trimiterea unui mesaj de încurajare și susținere;
- j. Elaborați sarcini de învățare pe principiul gradării dificultății acestor și încurajării succesului obținut.

Finalitatea cea mai importantă a proceselor de formare universitară, indiferent dacă acestea se desfășoară prin interacțiune directă (on-site), în forma hibridă sau exclusiv on-line, este dezvoltarea competențelor profesionale și transversale specifice fiecărei specializări academice. Predarea cu centrarea pe formarea competențelor impune în mod direct evaluarea competențelor dobândite de studenți pe parcursul și până la încheierea perioadei de formare academică.

În contextul extinderii procesului evaluativ în mediul on-line se impun exigențe noi de proiectare și aplicare a strategiei de evaluare. Elaborarea unei strategii de evaluare academică presupune în primul rând un moment de reflecție cu privire la semnificația pe care o acordăm procesului evaluativ

în universitate. Într-o perspectivă tradițională, evaluarea presupune verificarea măsurii în care studentul a asimilat cunoașterea specifică domeniului de specialitate, prin raportarea prestațiilor, performanțelor, comportamentelor acestuia la standarde și criterii prestabilite prin finalitățile activității didactice. În înțelegerea contemporană, acest scop tradițional al evaluării este completat cu noi semnificații. Astfel, evaluarea este văzută azi drept o parte integrantă a procesului de predare-învățare și, ca urmare, evaluarea trebuie proiectată și orientată spre susținerea învățării. Este vorba despre o schimbare de paradigmă care impune valorificarea atributelor evaluării (metodologie utilizată, sarcini de evaluare, criterii de evaluare, feedback etc.) în sensul susținerii efortului de învățare și formare, a progresiei învățării realizate de studenți. Această schimbare de viziune nu implică în mod necesar utilizarea tehnologiilor informației și comunicării, însă aceste tehnologii au potențialul de a susține implementarea evaluării academice focalizate pe susținerea învățării și a formării competențelor.

Pentru a adopta o strategie eficientă de evaluare în condițiile speciale în care ne desfășurăm activitatea didactică este important să conștientizăm o serie de parametri noi pe care evaluarea îi primește:

a. Interfața cu studentul este una mediată. În interacțiunea cadru didactic-student se interpune mediul virtual cu caracterul său (ușor) artificial, distanța fizică, posibilitățile limitate de control al contextului evaluării (ale variabilelor de context în care se află studentul evaluat), feedback-ul vizual și auditiv limitat;

b. Legătura cu studentul este dependentă de condiții tehnice concrete și de abilitățile tehnice/competențele digitale ale profesorului evaluator, respectiv ale studentului evaluat;

Pot fi valorificate o serie de avantaje și oportunități create de însăși prezența mediului și instrumentelor electronice. Iată câteva dintre acestea:

a. economie de timp și costuri (la nivelul instituției, profesorului, studenților);

b. distribuirea centralizată a testelor;

c. transparență a procedurii de evaluare (procedurile stabilite de profesor și măsura în care studenții se încadrează în respectivele proceduri);

d. posibilitatea de a păstra ușor dovezile (răspunsurile, produsele activității studenților, timpii de reacție) și de a le reaccesa la nevoie;

e. posibilitatea înregistrării audio-vizuale a sesiunii de evaluare;

f. reducerea riscului de a greși prin facilitățile de procesare și notare automată a răspunsurilor.

g. mai multe opțiuni de acordare a unui feedback personalizat și a feedbackului constructiv (pe parcurs, la sarcinile pe parcurs, atât prin punctaj, cât și narativ);

h. opțiuni de valorificare formativă a feedbackului (oferirea posibilității de a-și revizui răspunsul în urma feedbackului primit, studentul știe ce a greșit chiar dacă nu revizuieste răspunsul);

opțiuni de urmărire a progresului studenților (domenii vocaționale mai cu seamă);

i. se pot include itemi de evaluare mai variați și se pot evalua rezultate ale învățării mai diverse (itemi deschiși, de tip proiect);

j. accesul nemijlocit la materiale autentice (surse principale de informare – baze de date, articole științifice).

Evaluarea academică autentică poate fi asigurată prin centrarea strategiei de evaluare pe evidențierea măsurii în care studentul este capabil să utilizeze cunoștințele în context reale. Acest tip de strategie de evaluare presupune:

a. Formularea unor sarcini de învățare și evaluare cu răspuns deschis – care permit mai multe căi de abordare, soluții, forme pe care le pot lua răspunsurile;

b. Sarcinile de evaluare implică: gândire de nivel superior (critică, creativă, reflexivă), comunicare, cooperare, rezolvare de probleme, utilizarea unor surse/resurse diverse (inclusiv on-line) și a unor medii de lucru diverse (inclusiv digitale, multimedia) – sarcini ce permit evaluarea unor abilități transversale;

c. Angajarea autentică a studenților în rezolvarea sarcinilor de lucru prin implicarea lor în situații reale sau realiste (Ex: sarcini de lucru de tip proiect de investigație, proiect individual și de grup)

Proiectarea evaluării academice ca parte a procesului de formare presupune asigurarea unei alinieri constructive pe axa: obiective de formare – conținuturi ale învățării – strategii de predare – învățare – strategii de evaluare. Deși în universitate evaluarea este adesea asimilată cu examinarea de la finalul semestrului, aceasta nu este suficientă pentru aprecierea corectă, din perspectivă cantitativă și calitativă a rezultatelor învățării și a progresului în formare. Evaluarea bazată pe susținerea învățării presupune un proces continuu de evaluare, constând din momente și acțiuni de mediere a învățării prin:

a. analiza parcursului de învățare al studenților și a nivelului atins de studenți în învățare la un moment și într-un context didactic dat;

b. situarea studentului față de obiectivele prestabilite și adoptarea unor măsuri de ameliorare, adaptare, dezvoltare/ modificare a situațiilor de învățare, pentru optimizarea rezultatelor;

c. aprecierea nivelului atins în manifestarea unor competențe transversale, esențiale pentru succesul socio-profesional al viitorilor absolvenți: comunicare, colaborare, etc.

În contextul unor sarcini de învățare pe care studenții le abordează online, în varianta sincronă sau asincronă, evaluarea formativă se poate face prin:

Acordarea feedback-ului constructiv;

În context educațional, feedbackul se referă la informațiile pe care le primesc beneficiarii (în cazul nostru, studenții) referitor la calitatea performanțelor și rezultatelor obținute, prin raportare la criterii precum: obiectivele de performanță, performanța anterioară, criteriile de performanță. Formulată și utilizat corect, feedbackul are potențial formativ dacă:

- îi informează pe studenți despre măsura în care au atins obiectivele de performanță prestabilite;
- Le oferă studenților informații cu privire la cunoștințele și abilitățile, atitudinile și valorile de care dispun și pe care e pot valorifica în rezolvarea de probleme, respectiv cu privire la ceea ce nu au asimilat încă sau nu pot utiliza la nivelul cerut;
- Le oferă studenților informații cu privire la aspectele care trebuie îmbunătățite, orientându-le astfel efortul de studiu și de rafinare a achizițiilor de învățare. Feedbackul are potențialul de a le ghida studenților inițiativele de formulare a unor obiective de dezvoltare pentru perioada următoare și de a încuraja autoreglarea învățării.

Feedbackul constructiv este un mesaj evaluativ care se dovedește eficient prin faptul că include judecăți de valoare pozitive și negative, formulate astfel încât să respecte trebuințe fundamentală a formabililor de apreciere și recunoaștere a valorii și a potențialului individual, precum și trebuința de conservare a imaginii pozitive proprii.

Un model de acordare a feedback-ului constructiv. Modelul FAST Feedback (Tulgan, 1998)

FAST este un acronim care include cele patru calități pe care feedbackul trebuie să le îndeplinească simultan:

Frecvent: Încercați să vă adresați direct cât mai multor studenți, oferind aprecieri punctuale și încurajând performanța;

Acurat: În formularea feedbackului faceți referire la comportamentul studentului și nu la persoana sa. De asemenea, menționați clar ce comportament se poate ameliora și cum se poate face acest lucru.

Specific: Oferiți un feedback concret, făcând referire la obiectivele de performanță, cerințe și așteptările exprimate în avans.

Timp: Acordați feedback în imediat apropiere a momentului de evaluare sau imediat după ce studentul a oferit o prestație, a prezentat un produs al activității.

Evaluarea sumativă are preponderent funcții cu relevanță în certificarea și ierarhizarea studenților și este centrată pe verificarea relevanței și valorii produselor învățării.

Enumerăm mai jos o serie de metode și tehnici de evaluare online, care respectă principiile evaluării autentice:

a. evaluarea prin proiecte individuale și de grup. Proiectul poate oferi oportunități de evaluare a măsurii în care studenții sunt capabili să utilizeze achizițiile învățării în contexte profesionale sau similare celor specializate.

- b. E-portofoliul (colecție digitală de informații și produse ale activității care ilustrează cunoștințele)
- c. Bloguri și Vloguri, Sloguri (instrumente de învățare reflexivă de tip jurnal text, audio și video);
- d. Evaluarea critică a unor conținuturi/materiale, text, audio, video) disponibile online.
- e. Sarcini de evaluare care presupun procesarea în profunzime a informației (sarcini care presupun compararea, analiza, sinteza, elaborarea, personalizarea, creația);
- f. Jurnale de reflecție nestructurate sau semistructurate (Ce am învățat?/ Perspectiva proprie/ cum am învățat/ cum m-am simțit pe parcursul și la finalul învățării? Ce am de făcut în continuare?)

Concluzii

Pandemia de SARS-CoV-2 a avut un impact dramatic asupra lumii întregi, însă, la fel ca și în cazul tuturor celorlalte crize, poate aduce și ceva benefic societăților noastre. Educația, și în particular educația din învățământul superior, poate beneficia de pe urma acestui avânt digital pe care am început să îl implementăm recent. Învățământul online de înaltă calitate poate fi deosebit de util nu doar pentru educația formală, dar și pentru educația informală, pentru educația pe termen lung și pentru majoritatea personalului activ în instituțiile de învățământ superior. Cu toate acestea, trebuie să avem mare atenție să abordăm corespunzător provocările și riscurile asociate unei atât de puternice transformări digitale, precum izolarea socială și o reducere în interactivitatea umană, cu precădere în rândul persoanelor tinere și a celor mai vulnerabile din punct de vedere psihologic.

Referințe bibliografice:

1. Conrad, D., & Openo, J. Assessment strategies for online learning: Engagement and authenticity. Athabasca University Press. 2018.
2. Daggett, W. R., Rigor and Relevance Framework. International Center for Leadership in Education, (2016) Disponibil la: <http://leadered.com/our-philosophy/rigor-relevance-framework.php>
3. Nordmann, E., Horlin, C., Hutchison, J., Murray, J. A., Robson, L., Seery, M., & MacKay, J. (2020). 10 simple rules for supporting a temporary online pivot in higher education.
4. Opre, D., Fundamente psiho-pedagogice ale strategiilor centrate pe student. În Calitate și performanță în activitatea didactică universitară, coord. Opre, A., Mică, M. & Iucu, R., Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2013.
5. Bhaumik, R., & Priyadarshini, A. E-readiness of senior secondary school learners for online learning transition amid COVID-19 lockdown(2020).In: Asian Journal of Distance Education, 15(1), 244-256. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3891822>
6. Bozkurt, A., & Sharma, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic, 2020. In: Asian Journal of Distance Education, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
7. Davies, L., & Bentrovato, D. (2011). Understanding education's role in fragility: Synthesis of four situational analyses of education and fragility: Afghanistan: Bosnia, Herzegovina and Cambodia. (UNESCO IIEP, Ed.). International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191504>
8. Ferri, F., Grifon, P. & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching opportunities and challenges in emergency situations. Societies, 10(4),84.<https://doi.org/10.3390/soc10040086>
9. Head, J.T., Lockee, B.B. & Oliver, K.M. (2020). Method, media and mode: Clarifying the discussion of distance education effectiveness. Quarterly Review of Distance Education, 3(3), 261-268.
10. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Quarterly Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

11. Marzetti, M. Open educational resources for emergency remote teaching: A new paradigm? The Conversation. (2021, February 24). <https://theconversation.com/open-educational-resources-for-emergency-remote-teaching-a-new-paradigm-155899>
12. Miller, M. Minds online: Teaching effectively with technology. Harvard University (2014). Press.<https://doi.org/10.1111/fcsr.12137>
13. Mohmmmed, A. O., Khidhir, B. A., Nazeer, A., & Vijayan, V. J. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. Innovative Infrastructure Solutions, 5(3), 72. <https://doi.org/10.1007/s41062-020-00326-7>
14. Noddings, N. (2020). Starting at home: Caring and social policy. University of California Press.<https://www.ucpress.edu/book/9780520230262/starting-at-home>
15. Okoye, A.C. & Omede, H. (2017). Availability and utilization of information and communication technology resources for biology instruction in secondary schools in Dekina Local Government Area, Kogi State. International Journal of Education, 2(1), 209-224.<https://www.rsisinternational.org/journals/ijrsi/digital-library/volume-7-issue-2/239-244.pdf>

CZU 364.04

CARACTERISTICI ALE COPIILOR CU PĂRINȚI ALCOOLICI ȘI STRATEGII DE INTERVENȚIE

Cerneavschi Viorica,

doctor în ped., lector univ., UPS „Ion Creangă”, mun Chișinău, RM

e-mail: vioricacerneavschi@gmail.com

orcid id:0000-0003-3322-1953

Abstract. This article addresses the characteristics of children with alcoholic parents. Children with alcohol-dependent parents face emotional, behavioral, school, and relationship problems, and as they grow older, they may be prone to violence and risky behaviors. These children can be found in different roles, and the counselor adopts characteristic models of intervention for each role.

Keywords: children, families of alcoholics, emotional problems, behavioral problems, cognitive problems.

Un izvor de îmbolnăvire îl prezintă familiile de alcoolici, în care mediul familial se prezintă a fi unul denaturat. În aceste familii se simte o carență a nevoilor de bază ale copilului, atât nevoile emoționale, cât și fizice nu sunt satisfăcute [4, p.65].

Alcoolismul părintelui le afectează unora dintre copii condițiile fundamentale pentru creștere și maturizare, educația, sistemele de valori (prin lipsa unui model patern sau matern consistent a cărui importanță în dezvoltarea psihosexuală și socială a unui copil a fost în repetate rânduri subliniată) și, ceea ce este foarte grav, sănătatea mintală pentru întreaga viață [3, p.66].

Alcoolismul părinților este în sine principalul factor predispozant pentru apariția unei palete largi de probleme la copiii cu părinți alcoolici. Mulți dintre copii pot avea simptome de stimă de sine scăzută, singurătate, vinovăție, sentimente de neajutorare, frică de abandon și depresie cronică. Copiii cu părinți alcoolici se pot simți responsabili pentru problemele alcoolicii și pot crede că ei sunt cei care au favorizat apariția problemei. De asemenea, ei pot avea probleme în legarea unor relații de prietenie cu persoane din grupul de referință, le poate fi frică de mediul școlar.

Copiii cu părinți alcoolici reprezintă un grup vulnerabil. Acești copii prezintă particularități psihologice ce îi diferențiază de alți copii. Copiii cu părinți dependenți de alcool se confruntă cu probleme la nivel emoțional, comportamental, dificultăți școlare și relaționale, iar odată cu

maturizarea ei pot manifesta o presupozitie pentru violenta și comportamente de risc, precum abuzul de substanțe alcoolice. Însă mai grav e că în perioada adultă, ei rămân în continuare copii adulți ai părinților alcoolici, cu risc sporit pentru multiple disfuncții psihologice sau potențiale probleme patologice [6].

În plus, copiii - și mai ales băieții - din familii de alcoolici, cu vârste cuprinse între 4 și 12 ani, prezintă o rată mai mare de probleme fizice (dureri de cap, greață, oboseală), emoționale (anxietate, depresie, anorexie, frici nocturne și tulburări de somn) și comportamentale (agresivitate, violențe la școală, dificultăți cu colegii și tulburări de concentrație) [5, p.6].

O serie de studii au arătat că copiii părinților alcoolici au avut o rată ridicată de probleme externe (agresivitate, opoziție, hiperactivitate, neatenție, tulburări de conduită, delincvență) [ibidem, p.7].

Dacă partenerul poate alege să stea sau nu cu persoana alcoolică, copiii nu au aceeași posibilitate. Teoretic, copilăria este perioada fără griji a omului. Copilul de alcoolic este aparte – el are întotdeauna griji. Deși are nevoie de comunicare, se izolează de ceilalți, în special pentru că nu vrea să deranjeze. De multe ori nu primește suficientă atenție și este încurajat doar ocazional. El învață să se poarte precaut, să nu ceară, să nu-și dorească și să nu aibă nevoie de nimic; în permanență încearcă să placă celor din jur. Nu are identitate, deoarece nu are ocazia să și-o formeze. Copiii de alcoolici se confruntă cu numeroase probleme psiho-medicale și sociale, necunoscute celorlalți copii. Ei sunt afectați de probleme afectiv – emoționale, precum anxietatea și depresia, probleme de adaptare și școlare, cum ar fi dificultățile de concentrare, tulburările de conduită și absenteismul. Apar, de asemenea, probleme medicale: sindromul alcoolic fetal și sindromul hiperchinet. Acesta din urmă are drept cauză situația tensionată din casă și se manifestă evident la vârsta de 3 ani, prin neatenție, impulsivitate și comportament hiperactiv; stimuli neașsemnați din mediu le distrag atenția și ca urmare nu dau rezultate școlare bune. Nu trebuie uitată nici predispoziția pentru alcoolism, cauzată de prezența alcoolului, învățarea prin imitație, obișnuire în perioada intrauterină, lipsa de supraveghere [7].

Copiii alcooliciilor în mod normal au o stimă de sine scăzută, un deficit al controlului extern, probleme de învățare, simt că nu sunt iubiți și că nu merită să fie iubiți. Au dificultăți în a avea încredere în alți oameni și adesea nu reacționează bine cu cei de vârsta lor. Ei pot să exprime supărare sau ostilitate față de ambii părinți și față de alți adulți care pot avea o oarecare autoritate. Sunt supărați pe părintele alcoolic pentru că bea, pe părintele nealcoolic pentru că nu face nimic să-l împiedice pe celălalt să bea și pe alte figuri autoritare că nu știu despre această situație și nu pot să o prevină. Acești copii sunt nesiguri și confuzi datorită lipsei de consecvență din familiile lor. Copiii alcooliciilor pot să aibă strări de anxietate profundă (gravă), deoarece sunt în continuu îngrijorați de situația din familiile lor. Uneori se pot simți vinovați pentru că nu au prevenit această situație [2, p.37].

Rezultatele multor cercetări sugerează că acești copii sunt expuși riscului pentru o serie de probleme cognitive, emoționale și comportamentale. Atmosfera dușmăniei și iritabilității reciproce, contrazicerile permanente și neînțelegerile dintre părinți se răsfrâng în primul rând asupra psihicului copilului. Structurile emoționale și psihice ale copilului sunt deformate. De cele mai multe ori, copiii sunt neglijăți și abuzați. Ei se pot simți vinovați pentru comportamentul părinților, prin natura lor, se simt neputincioși în fața acestor situații, iar urmările se pot resimți și la vârsta adultă. Multe cazuri au arătat că copiii preiau comportamentul părinților devenind și ei la vârsta adultă dependenți de alcool.

Cei mai mulți dintre copii se vor confrunta cu o regresie în sfera emoțional-afectivă (tristețe adâncă, disperare, depresie, pierderea încrederii în cei din jur, o percepție deformată a imaginii de sine etc.). Din cauza situațiilor conflictogene și a lipsei de îngrijire și dragoste în familie, acești copii riscă să fie plasați în instituții rezidențiale.

Relațiile din familie au consecințe în privința formării personalității copilului, tensiunile, certurile din familie sunt traumatizante pentru copil. Trăind repetat și intens în aceste tensiuni, trebuința de securitate a copilului nu este satisfăcută, iar personalitatea copilului se va cristaliza dizarmonic, fapt ce îi afectează evoluția sa socială. Suferința morală a copilului se reflectă în conduita școlară, determinând apatie, dezinteres față de învățătură, chiar respingere față de școală sau ostilitate. Acești copii pot înregistra dificultăți la școală (de relaționare cu ceilalți copii, cu profesorii; nu-și pot

face temele pentru acasă sau devin neatenți la ore) sau pot abandona școala, pot fugi de la domiciliu și pot deveni chiar delincvenți. Ei sunt timizi, pot deveni izolați de ceilalți copii din cauza fricii și a rușinii pe care o resimt și în multe cazuri acești copii sunt marginalizați din cauza statutului pe care îl are familia, de multe ori ei devin ținta glumelor proaste și sunt intimidați de colegii lor, se simt singuri, au de obicei puține relații cu cei de aceeași vârstă, ei se simt excluși - un sentiment care poate dăuna respectului de sine. În plus, ei pot avea sentimente de tristețe, plictiseală, înstrăinare. Astfel, copiii din familiile alcoolice vor rata multe dintre ocaziile de interacțiune cu cei de aceeași vârstă și însușirea unora dintre calitățile importante în viață. Odată ce sunt sesizați a fi copii din familii alcoolice acești copii sunt etichetați ca și copii timizi, triști, cu insucces școlar, fără viitor. Copii de alcoolici dezvoltă inhibiții. Astfel că rușinea și frica îi determină să vorbească foarte rar și foarte puțin despre grijurile și suferințele lor, deși ei resimt acut nevoia de confesiune.

Copiii care sunt martori sau victime a unor acțiuni de violență în familie pot să sufere din această cauză toată viața. Sentimentele de teamă, neputință, furie, pe care le are copilul condiționează tulburări psihopatologice și un comportament anormal, agresiv, o purtare revoltătoare etc. Situația aceasta duce la dereglarea comportamentului și a stărilor emoționale. Acești copii se confruntă cu diverse dificultăți, le slăbește atenția, capacitatea de concentrare, se obosesc rapid mintal sau fizic, sunt retrași sau dimpotrivă, sunt brutali mincinoși, răutăcioși, intră repede în conflict cu cei din jur, li se formează convingerea că violența este o modalitate de soluționare a problemelor. Traumatismul emoțional cronic din copilărie este cauza modificărilor trăsăturilor de personalitate a copiilor și creării unui potențial distructiv și periculos care este în defavoarea societății [1, p.205].

Regulile nescrise ale familiilor alcoolice, „să nu ai încredere”, „să nu vorbești” și „să nu simți”, „protejează” membrii familiei (Black, 1981). Aceste reguli, acceptate și însușite inconștient, fac intervenția psihoterapeutică foarte dificilă, de aceea un mod eficient de lucru este intervenția în echipă de psihoterapeuți dintre care unul să încalce aceste reguli și să încurajeze familia să le încalce la rândul ei, iar celălalt să abordeze o postură mai rezervată, din care să afirme înțelegere pentru dificultatea pe care o au membrii familiei de a încălca aceste reguli. Un alt punct de pornire ar fi de a vorbi chiar despre aceste reguli [8]. Datorită codului tăcerii impus copiilor din familiile de alcoolici, ei au nevoie să fie ajutați să învețe să se exprime, să aibă încredere în alții, și să-și permită să experimenteze alte emoții pozitive. Consilierul trebuie permanent să încurajeze copilul să aibă încredere în el, să fie consecvent, să se asigure că folosește un limbaj și un comportament adecvat, și să-i ceară permisiune copilului atunci când dorește să vorbească cu alții despre el. Consilierii trebuie să fie siguri că dețin experiența necesară pentru a lucra cu acești copii, trebuie să se bazeze pe o intervenție bine planificată, pentru ca aceștia să se simtă în siguranță. Consilierul trebuie să fie bine documentat privind problematica abuzului de alcool și modul în care-i poate afecta pe membrii familiei.

Black (1981) spunea că majoritatea copiilor din familiile cu probleme de alcool, se regăsesc în roluri de erou, țap ispășitor, copil pierdut și mascotă. Fiecare dintre aceste roluri are modele caracteristice de intervenție.

Copilul ”eroi”. De cele mai multe ori copilul care joacă acest rol este cel mai mare dintre frații din cadrul familiei. Ei cred că sunt responsabili pentru toate relele întâmplate în familie. ”Datoria” lor este de a compensa comportamentul alcoolicului, sau să mascheze comportamentul negativ al alcoolicului prin comportamentul lor pozitiv. Acești copii cred că trebuie să înceapă să-i facă pe ceilalți fericiți, fiind foarte atenți la nevoile celorlalți.

La școală acești copii sunt perfecționiști, sunt foarte severi cu ei înșiși la activitățile extrașcolare cu comportamentul lor. Acești copii sunt primii care consolează pe un coleg de clasă supărat sau primii care încurajează un coleg deprimat.

Pe acești copii consilieri îi pot ajuta în mai multe moduri:

- Să-i îndrume pe profesori să urmărească semnele de ambiție nejustificată, perfecționistă, responsabilitate exagerată, aceștia fiind indicatorii că un copil este un ”copil erou”.
- Să sugereze profesorilor și părintelui nealcoolice că este necesar să se reducă încărcătura de responsabilitate pe care acest copil o poartă.

- Să încurajeze pe acești copii să-i lase și pe alții să conducă și să-și asume responsabilitatea unor probleme.
- Trebuie să-i ajute să deprindă tehnici de relaxare, pentru reechilibrare, să-i sfătuiască să altereze studiul cu activități recreative.
- Trebuie să-i ajute să exerseze managementul stresului și al anxietății, precum și încrederea în alții ca și în ei înșiși.

Copilul "țap ispășitor" în familie de alcoolici sunt întotdeauna vinovați de ceva. Comportamentul lor este de obicei problematic, bat în retragere, sunt posomorâți, ostili și/sau sfidători. "Țapii ispășitori" își ascund durerea și respingerea angajându-se într-un comportament auto-distructiv ca fuga de acasă, abuzul de alcool și droguri, promiscuitate și/sau delincvență.

La școală acești copii au probleme comportamentale. Ei sunt lipsiți de respect, argumentativi, refuză să coopereze cu profesorii sau cu alte "figuri" autoritare, refuză să-și facă temele.

Consilierii vor avertiza adulții să evite să se adreseze acestor copii utilizând poziția de putere pe care o au, iar ori de câte ori acești copii fac ceva în mod responsabil, profesorii și adulții ar trebui să-i încurajeze. În cadrul intervenției directe cu această categorie consilierii vor trebui să-i ajute să-și exprime în mod verbal durerea și sentimentele de respingere. Odată realizat acest pas consilierul va trebui să fortifice legătura copilului cu profesorul prin discuții despre cum este să fie responsabil și să facă o schimbare deșteaptă, iar în același timp încurajându-l să respecte regulile și să evite "pozițiile" de putere. Consilierul poate lucra pentru dezvoltarea competențelor sociale, îl poate încuraja să-și facă prieteni apropiați, alții decât cei pe care îi frecventează în mod obișnuit, deoarece, de cele mai multe ori, "țapii ispășitori" se asociază cu alții din aceeași categorie creându-și noi necazuri.

Copilul "pierdut". Acești copii sunt singuratici, visători și trec prin viață fără nici un țel. Ei pot fi rușinoși, retrași, separați, singuratici și confuzi. Acești copii de regulă nu cer ajutor deoarece nu știu cum să o facă.

Consilierii pot atrage atenția adulților să fie atenți la copiii care par să se ignore pe ei înșiși; să-i ajute pe acești copii construindu-le stima de sine, dragostea de muncă și spiritul de competiție, învățându-i modalități de relaționare. Consilierii trebuie să știe că încheierea relației de consiliere cu această categorie de copii este dificilă deoarece ei nu doresc să renunțe, simțindu-se în siguranță în această relație.

Copiii "mascotă". De cele mai multe ori copiii mai mici se regăsesc în rolul de mascotă a familiei: ei sunt cei deștepți, cei care distrează și/sau cei care fac răutăți. Prin astfel de comportamente ei reușesc să distragă atenția membrilor familiei, inclusiv de la consumul de alcool, sau de la manifestările asociate acestuia. La școală "mascotele" sunt adesea clovnii clasei. Le place să fie în centrul atenției, dar au dificultăți de concentrare în activitatea școlară. În altă ordine de idei, copiii mascotă pot să fie sensibili și responsabili, profesorii trebuind să le dea, în acest caz, sarcini și responsabilități de lider.

Consilierii îi vor învăța pe acești copii să-și exprime adecvat sentimentele, nevoile ca și modalități constructive prin care să atragă atenția și aprobarea celorlalți. Consilierul va lucra cu acești copii pentru educarea autocontrolului, astfel încât ei să-și poată evalua realist propriul comportament, fără a mai solicita, în acest scop atenția altora care să-i corecteze. Deoarece comportamentul acestor copii este impulsiv, consilierul va lucra și pe temele luării deciziilor și rezolvării de probleme [apud 2, p.38-40].

Prin urmare, putem conchide că copiii din familiile alcoolice necesită o atenție deosebită în ceea ce privește integrarea lor socială. Deoarece mediul familial este deformat e bine ca acești copii să fie susținuți de întreaga comunitate pentru a-i ajuta să se dezvolte ca personalități și să dispună de un prezent decent și un viitor frumos.

Bibliografia:

1. Familia. Probleme sociale, demografice și psihologice, Chișinău: 2005. 149 p.
2. Gal D. Consiliere școlară. Cluj-Napoca, 2003.

3. Robu V. Alcoolismul părinților – drama copiilor. Câteva sugestii pentru intervenția psihosocială. In: Psihologia, 2009. p. 64-77.
4. Stratan V. ș.a. Asistența socială a persoanelor în dificultate. Chișinău: 2002, 210 p.
5. Vitaro F., Carbonneau R., Assaad J.-M. Les enfants de parents affectés d'une dépendance. Problemes et resilience. Presses de l'Université du Québec, 2006. p.178
6. https://www.academia.edu/5007571/PROBLEMELE_COPIILOR_CU_P%C4%82RIN%C5%A2I_ALCOOLICI
7. <http://www.rostonline.org/rost/sep2005/alcoolismul.shtml>
8. <http://psihoterapiafamiliei.com/2012/03/15/copiii-din-familii-dependenților-de-alcool/>

CZU 378.014

CU REFERIRE LA ASIGURAREA CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Culeva Tatiana,

doctorandă , profesor de biologie LTR M.Guboglo

e-mail: culevatatiana2@gmail.com

orcid id: 0000-0001-8665-9866

Abstract: The article reveals such questions as ensuring quality of higher education. Also, the contradictory interpretation of the concept of "quality of education" is considered. The article provides a brief overview of the main characteristics of the quality of higher education and the system of factors that ensure the quality of education. The author indicates a number of changes and problems that need to be solved in the system of higher education.

Keywords: education, quality, content of education, curriculum, international standards.

Societatea modernă se confruntă cu o perioadă foarte dificilă, dar și în același timp foarte interesantă și contradictorie. În timp ce în trecut era posibil să se facă o analogie și să se compare procesele din majoritatea sferelor de activitate umană și să se urmărească dezvoltarea pe parcursul secolelor, deceniilor, astăzi putem afirma că lumea s-a schimbat dramatic doar în ultimul an sau doi. Pandemia de coronavirus a dus la o criză socio-economică globală și a provocat ajustări în toate sferele, cu un impact semnificativ și asupra sistemului educațional. Pandemia COVID-19 a dus la cea mai mare blocare în funcționarea sistemului educațional nu numai în Moldova, ci și în întreaga lume. Astfel, statisticile diferitelor agenții din perioada carantinei au arătat că aproximativ 1,5 miliarde de persoane - 89,4% din toți elevii din învățământul primar, secundar și superior din lume - se confruntau cu dificultăți de învățare. Iar peste 300 de milioane dintre aceștia sunt studenți. Instituțiile de învățământ superior au fost nevoite să-și revadă urgent planurile, metodele de predare și abordările organizaționale pentru a asigura nivelul de calitate necesar. Criza a scos la iveală multe probleme în educație, dintre care multe sunt lipsa de flexibilitate, mobilitate, competență și posibilitatea de a organiza învățământul la distanță într-un sistem modern. Există un consens între toți cei implicați în educație că ceea ce a avut cel mai mult de suferit în această situație este calitatea educației la toate nivelurile. Pentru a asigura calitatea, profesorii de astăzi trebuie să atingă un nou nivel de organizare a activităților lor, implementând un proces de învățare continuă, atât în format obișnuit, cât și la distanță.

Calitatea educației este un factor indispensabil pentru dezvoltarea integrală a unei țări, deoarece numai cu cunoștințe științifice și tehnologii moderne se poate face față provocărilor dezvoltării durabile. În același timp, pandemia a devenit o forță motrice a globalizării, declanșând o revoluție tehnologică în domeniul comunicațiilor, al internetului și al sistemelor informaționale computerizate pe scară largă. Toate acestea au dus la comprimarea timpului și a spațiului și au format de fapt o nouă piață mondială, care, printre altele, impune noi cerințe privind calitatea educației.

Termenul "calitate" este un termen multidisciplinar care poate fi utilizat pentru a descrie o mare varietate de activități umane. În toate domeniile, calitatea este definită ca fiind: conformitate cu standarde înalte, absența defectelor, excelență, precizie și fiabilitate. În acest context, calitatea este cu siguranță una dintre cerințele fundamentale ale sistemului educațional. Dezbaterile privind conceptul de calitate în educație durează de mulți ani. Rezultatul tuturor acestor discuții este concluzia că este destul de dificil să se formuleze o definiție clară a noțiunii de calitate în educație. În acest caz, V. Panasiuk sugerează că categoria "calitate" ar trebui să fie dezvăluită prin următoarele definiții:

- calitatea este un ansamblu de calități (aspect al calității);
- calitatea este structurală: este un sistem de proprietăți sau calități ale părților unui obiect sau proces (aspect structural);
- calitatea este dinamică (aspect dinamic);
- calitatea este o certitudine esențială a unui obiect sau a unui proces, un moment intrinsec exprimat în relațiile logice ale părților constitutive, ale elementelor (aspect de certitudine);
- calitatea este baza existenței unui obiect sau a unui proces. În acest aspect, ea se dezvăluie prin categoriile de proprietate, structură, sistem, limită, integritate, variabilitate, cantitate (aspect de condiționare externă);
- calitatea obiectelor și proceselor create de om are valoare (aspect axiologic)" [6].

Pe baza definițiilor de mai sus, calitatea educației poate fi reprezentată ca un ansamblu de proprietăți care determină adecvarea educației la realizarea obiectivelor sociale de formare și dezvoltare a personalității sub aspectul formării, educației, seriozității sociale, proprietăților psihice și fizice.

Noțiunea de "calitate a educației" este dinamică: ea variază în timp, diferă în funcție de nivelul de educație și de tipurile de instituții de învățământ și este înțeleasă în mod diferit de către subiecții activității educaționale și de către utilizatori.

Teoria pedagogică studiază diferite aspecte ale calității educației: calitatea cunoștințelor, calitatea învățării, rezultatele activității educaționale; interpretările acestui concept sunt date din perspectiva didacticii, pedagogiei, psihologiei, metodologiei; au fost introduse noi categorii care definesc calitatea - alfabetizare funcțională, educație, competență. Astfel, putem vorbi despre multidimensionalitatea acestui concept atât în organizarea procesului de asigurare a calității, cât și în evaluarea finală a rezultatelor educaționale. Potrivit lui A.G. Bermus, calitatea rezultatelor educaționale implică mai multe sisteme de reprezentare a performanței.

Calitatea poate fi definită în termeni de:

- statului (conformitatea rezultatului educațional - cu documentele normative);
- societății (rezultatele educației - relevanța pentru nevoile pieței muncii)
- individului (respectarea rezultatului educației - așteptări) [2].

Încă de la introducerea standardizării, a fost în vigoare standardul internațional de evaluare a calității ISO 9000, conform căruia calitatea este un set de calități și caracteristici ale unui produs sau serviciu care determină capacitatea de a satisface nevoile declarate sau autoimplicate [8]. Definiția calității în Codul educației al Republicii Moldova se bazează, de asemenea, pe standarde: "Calitatea educației este totalitatea caracteristicilor unui program educațional și ale organizatorilor acestuia, prin care sunt satisfăcute așteptările utilizatorilor, care derivă din standardele de calitate" [4].

În concluzie, se poate spune că sub termenul scurt de "calitate" există o mare varietate de idei despre care sunt componentele cheie ale calității și cum pot fi asigurate aceste componente în educație, astfel încât să se obțină o satisfacție maximă a așteptărilor utilizatorilor, deoarece calitatea este definită de utilizator, nu de producător.

Conceptul de calitate în învățământul superior este, de asemenea, foarte controversat. Există diferite interpretări ale structurii calității în sine și ale modului în care aceasta poate fi asigurată în instituțiile de învățământ superior, dar este clar că se pune din ce în ce mai mult accentul pe calitate în învățământul superior în diferite țări europene. Din ce în ce mai multe universități introduc unități interne de asigurare a calității, precum și dezvoltă organizații specializate pentru asigurarea externă a calității, ceea ce dovedește încă o dată faptul că calitatea devine un factor dominant în sistemul educațional actual.

Înțelegerea calității educației, precum și tehnologia și procedurile de evaluare a acestora s-au schimbat semnificativ în ultimul deceniu. “În prezent, calitatea educației este considerată o caracteristică integrală a unui sistem educațional care reflectă gradul de conformitate a resurselor procesului educațional și a rezultatelor educaționale cu cerințele de reglementare, așteptările sociale și personale” [3].

Este necesar să realizăm că scopul general al învățământului superior este de a forma, menține și îmbunătăți astfel de condiții, care fac ca formarea într-o universitate să fie deosebit de utilă pentru un student și adecvată nevoilor sale. Potrivit lui S.Baciu “desigur, una din funcțiile principale ale educației este să producă lucrători mai competenți. Dar această idee s-a pierdut într-un noian de absurdități, enunțate aproape ca ceva intangibil, potrivit cărora numai sacrosanta piață ar trebui să hotărască care sunt competențele necesare pentru anumite locuri de muncă. Totuși, avem convingerea că îmbunătățirea de la sine a educației bazate pe caracterul prospectiv al acestora va acționa benefic și asupra locurilor de muncă” [1]. În sensul cel mai general, asigurarea calității ar trebui să aibă loc la diferite niveluri, implicând o varietate de strategii și actori. Cu toate acestea, se consideră că responsabilitatea pentru dezvoltarea, menținerea și îmbunătățirea calității învățământului superior revine în primul rând universității și personalului academic, cu condiția ca studenții și alte părți interesate să fie, de asemenea, implicate. În mod evident, alți actori din procesul educațional, precum și celelalte niveluri la care are loc învățarea joacă, de asemenea, un rol semnificativ, deoarece contribuie la stimularea obținerii rezultatelor învățării și la evaluarea acestor rezultate. Cu toate acestea, dacă profesorii și elevii nu se implică cu adevărat în îmbunătățirea calității, evaluatorii externi vor putea doar să observe problemele, dar nu vor putea concepe și implementa un curriculum de calitate.

În ceea ce privește rezultatele, calitatea în învățământul profesional superior, unde cerințele pieței muncii sunt pe primul loc, setul de indicatori de rezultate educaționale ia forma unui set de competențe și este prezentat diferit în funcție de domeniile (specialitățile) de studiu. Potrivit lui D. Salmi și I. Frumin, obținerea unor rezultate notabile de către universitățile de top, apariția lor în fruntea clasamentelor se explică prin “cel puțin trei grupuri de factori: concentrația densă de profesori și studenți talentați, resurse materiale semnificative, management eficient” [7]. O trăsătură distinctivă a calității în învățământul superior este aceea că ea integrează nu numai calitatea programelor de studii și a tehnologiilor, calitatea resurselor umane implicate în procesul de învățare, calitatea dotărilor etc., ci și calitatea potențialului științific al universității, calitatea noilor cunoștințe transmise de cadrele didactice.

Cu alte cuvinte, conținutul și calitatea procesului educațional depind de capacitățile de cercetare ale profesorului. Pentru ca procesul educațional să fie adecvat la cerințele în schimbare ale pieței muncii, profesorul nu trebuie să fie doar un transmițător de cunoștințe extrase din manuale, ci și un cercetător. El sau ea ar trebui să ofere cunoștințe desăvârșite. În învățământul superior ar trebui create condiții pentru largirea orizontului de cercetare al cadrelor didactice prin organizarea de conferințe științifice, mese rotunde cu oameni de știință renumiți, promovarea mobilității academice a cadrelor didactice, organizarea concursurilor de proiecte științifice, organizarea de stagii în străinătate etc.

O altă componentă importantă a calității educației este latura psihologică, care se exprimă în motivația principalilor participanți la procesul educațional. Care este motivația cadrelor didactice? A preda pentru a preda sau a preda pentru a învăța. Care este motivația studenților? Să înveți pentru că este acceptat sau să înveți pentru a ști și a fi capabil. Răspunsurile la aceste întrebări trebuie să fie lipsite de ambiguitate.

Astfel, se poate stabili că calitatea în învățământul superior este o problemă multidimensională, cu multe componente, iar atingerea calității în fiecare instituție de învățământ superior în parte se realizează prin identificarea propriilor domenii prioritare.

3. Asigurarea calității în procesul educațional la nivelul unității de predare/învățare din învățământul superior

În documentul european de asigurare a calității (Standarde și orientări pentru asigurarea calității în învățământul superior în spațiul european), standardele și orientările se concentrează mai mult pe

ceea ce ar trebui făcut și mai puțin pe modul de realizare. Prin urmare, instituțiile de învățământ superior dispun de o marjă de manevră largă pentru a lua inițiativa și a-și defini propriile aspecte, în special cele procedurale, pentru a le aborda, ținând cont de caracteristicile instituțiilor de învățământ superior.

Instituția de învățământ superior ar trebui să asigure în mod constant calitatea personalului didactic și să garanteze că profesorii au competențele generale și profesionale necesare, că pot transmite în mod eficient cunoștințe studenților în cadrul procesului educațional și că pot crea un feedback fiabil pentru studenți. În acest scop, instituțiile de învățământ superior ar trebui să le ofere profesorilor oportunități de dezvoltare profesională periodică și să încurajeze autoperfecționarea acestora. Este important ca profesorii să înțeleagă principiile învățării bazate pe competențe și să fie creatorii procesului educațional modern, asigurând interesul și motivația elevilor pentru obținerea de rezultate. Prin urmare, instituțiile de învățământ superior ar trebui să elaboreze un regulament eficient care să stabilească cerințele generale pentru structura, conținutul și proiectarea curriculumului unei discipline academice, procedura de elaborare și aprobare. Personalul didactic asigură dezvoltarea curriculumului unităților de studiu în care este organizat învățământul într-o anumită universitate. Conform Regulamentului de organizare a studiilor în învățământul superior în baza Sistemului Național de Credite de Studiu: "o unitate de curs/modul reprezintă o unitate structurată de activități de predare -învățare - evaluare a finalităților de studiu într-un domeniu al cunoașterii. Tezele de an reprezintă o formă specială a unității/unităților de curs sau a modulului/modulelor din anul respectiv de studii. Planul de învățământ al unei discipline este unul dintre documentele de bază ale programului educațional de bază pentru direcția (specialitatea) respectivă din învățământul profesional superior și este un document normativ care definește domeniul de aplicare, ordinea structurată, conținutul studiilor și al predării unei discipline academice.

Curriculum-ul pe unități de curs/modul (programa analitică) elaborat de catedre și aprobate de Consiliul facultății. Prin urmare, se poate afirma că calitatea depinde în mare măsură de curriculum-ul competent al unei unități de studiu. Factorul principal în dezvoltarea unui curriculum care vizează modelarea și îmbunătățirea calității ar trebui să fie definirea obiectivului de dezvoltare a curriculumului. Dintre diferitele criterii utilizate pentru evaluarea curriculumului și a calității în general, termenii "potrivirea obiectivelor" și "aliniera la obiective" sunt cei mai frecvenți. Primul termen este adesea utilizat în domeniul asigurării calității și se referă la măsura în care strategia de învățare este în concordanță cu obiectivele declarate ale curriculumului. Al doilea termen descrie caracterul adecvat al obiectivelor în sine. Conform conceptului, ideea de "potrivire cu obiectivele" are sens și ajută la atingerea calității obiectivelor doar atunci când obiectivele în sine au fost dovedite și demonstrate ca fiind adevărate. Prin urmare, aspectele de calitate în proiectarea și implementarea curriculumului unei unități sunt atât conformitatea asigurată cu obiectivele, adică posibilitatea de a atinge obiectivele declarate prin intermediul programului, cât și conformitatea asigurată cu obiectivele, adică adecvarea obiectivelor alese, ținând cont de așteptările studenților, angajatorilor, societății și statului în ansamblu. Conformitatea obiectivelor poate fi realizată numai dacă există o legătură strânsă cu standardele de cercetare și academice, precum și o concentrare pe piața muncii, care este prezentă doar implicit în abordarea conformității obiectivelor.

La elaborarea curriculumului, trebuie să fie respectate anumite principii fundamentale:

- stabilirea și atingerea la un acord cu privire la necesitatea programului, adică identificarea necesității reale a programului;
- o descriere profundă și exactă a programului (orientare, specializare)
- stabilirea rezultatelor învățării în termeni de competențe relevante pentru profilul programului, adică garantarea unei abordări bazate pe competențe;
- clasificarea corectă și clară a creditelor pentru unitățile structurale ale programului, adică abordarea modulară;

Principiul flexibilității/variabilității unităților curriculare a devenit deosebit de relevant în timpul pandemiei. Există o trecere treptată de la programe "monolitice" tradiționale la programe constructive variate cu mai multe componente. Această schimbare se reflectă în oportunitățile din ce

în ce mai mari pe care le au studenții de a-și defini propriul program și calea educațională. De exemplu, elemente precum cursurile și modulele opționale, cursurile suplimentare și evenimentele educaționale la alegerea studentului sunt din ce în ce mai răspândite. Dezvoltarea unei infrastructuri digitale facilitează atât colectarea și construirea potrivită a modulelor, cât și organizarea ulterioară a învățării cu conținut digital sau în formate de învățământ la distanță.

Rezumând, se poate concluziona că, în stadiul actual de dezvoltare a procesului educațional, cu natura sa dinamică, universitățile trebuie să fie foarte atente la proiectarea programelor de studii pentru unitățile de învățare, definind obiective adecvate și realizabile. Este important să se determine propriile traseuri de dezvoltare, punând accentele și prioritățile în funcție de setul de resurse al unei anumite instituții de învățământ superior.

Nevoia înțelegerii unitare a calității educației a apărut din faptul că „nu există, încă, un concept unitar al calității, acesta fiind judecat în funcție de valorile promovate în societate și la nivelul organizației școlare, politicile și strategiile educaționale existente la nivel național, regional și local, situația existentă, definită de factorii contextuali și situaționali, evoluția conceptului de “calitate” [5]. În general, conceptul de "calitate a educației" poate fi considerat ca un set de multe componente, dintre care cele mai importante sunt proprietățile care determină nivelul de cunoștințe, abilități, aptitudini, competențe ale elevilor, nivelul de dezvoltare a calităților personale, confortul psihologic al învățării. La nivel de stat, calitatea educației reprezintă conformitatea doctrinei educaționale adoptate cu cerințele și normele (standardele) sociale.

Într-adevăr, până în prezent, conceptul de calitate a educației este interpretat în mod diferit, dar înțelegerea se rezumă la faptul că asigurarea calității este principalul obiectiv al fiecărei instituții de învățământ. Perioada pandemiei a scos la iveală o serie de probleme dificile în dezvoltarea sistemului educațional. Evident că multe dintre modelele și practicile existente ale instituțiilor de învățământ de la toate nivelurile nu vor putea continua în forma obișnuită. În acest context, potențialul de dezvoltare al sistemului de învățământ superior este determinat de cât de repede și de productiv va avea loc o astfel de trecere. Complexitatea sa este determinată în mare măsură de amploarea și complexitatea transformărilor necesare, care vor afecta sistemul de management, didactica, tehnologia și sistemele de evaluare. În același timp, nu există scenarii "corecte" evidente de dezvoltare, iar universitățile din întreaga lume, inclusiv din Republica Moldova, trebuie să lucreze în regim de ipoteze, încercări și reflecție managerială constantă. Acest "format expres" de transformare nu este întotdeauna favorabil implementării unui învățământ de calitate, astfel încât fiecare universitate își alege propriile direcții strategice prioritare de schimbare a sistemului de asigurare a calității. Problema calității educației rămâne una dintre problemele globale ale reformei moderne și ale modernizării sistemului educațional.

Nu există un răspuns exact cu privire la modul în care ar trebui să arate modelul ideal de asigurare a calității în instituțiile de învățământ superior. Universitățile de top din întreagă lume își construiesc propriile modele de asigurare a calității, alegând o varietate de abordări în ceea ce privește proiectarea programelor de studii, al căror scop principal este de a satisface așteptările utilizatorilor care decurg din standardele de calitate. Declarația de la Bologna afirmă că: calitatea este o condiție de bază pentru credibilitate, relevanță, mobilitate, compatibilitate și atractivitate în spațiul european al învățământului superior. Instituțiile de învățământ superior sunt obligate să ofere absolvenților o educație de calitate, ceea ce implică capacitatea de a reface și actualiza în mod eficient cunoștințele, abilitățile și competențele profesionale pe baza progreselor științifice, iar în organizarea activităților sale educaționale într-o măsură mai mare pentru a satisface cerințele angajatorilor, statului, societății, studenților înșiși și părinților lor, fondatorii universității la conținutul formării specialiștilor. Dezvoltarea unui sistem eficient de asigurare a calității activităților educaționale este o condiție esențială pentru funcționarea și dezvoltarea universității pe piața actuală a serviciilor educaționale.

Bibliografie:

1. Baciu S. Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior, pag.279 / Chișinău: ASEM, 2014. – pag. 437

2. Bermus A. G. Managementul calității învățământului profesional și pedagogic: disertație, doctor în științe pedagogice: 13.00.08: Rostov n/D, 2003 pag. 430
3. Bolotov V.A. Sisteme de evaluare a calității educației / V.A. Bolotov, N.F. Efremova. - M.: Carte universitară; Logos, 2007. – pag. 192
4. Codul educației al Republicii Moldova din 17 iulie 2014, nr. 152 (cu modificările și completările din 14.01.19)
5. Iosifescu, Ș. (coord.) Managementul și cultura calității la nivelul unității școlare, pag. 2 – București, 2005 pag. 145
6. Panasiuk V. P. Școala și calitatea: alegerea viitorului / V. P. Panasyuk. Sankt Petersburg: Karo, 2003. pag. 384)
7. Salmi D. Cum obțin statele competitivitatea internațională a universităților: lecții pentru Rusia / D. Salmi, I.D. Frumin // Probleme de educație. - 2013. – Nr. 1. – pag. 25-68)
8. www.iso.org

CZU 37.091.13/.16(478)

PROIECTAREA STRATEGICĂ A ASISTENȚEI METODOLOGICE DIN PERSPECTIVA PEDAGOGIEI DIVERSITĂȚII

Viorica Goraș-Postică,
doctor hab. în pedagogie, profesor univ.,
Universitatea de Stat din Moldova
mun. Chișinău, RM
e-mail: vpostica@prodidactica.md
orcid: 0000-0001-9096-621X

Svetlana Cheptanari,
doctorandă,
Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la
Chișinău)
e-mail: svetlana.cheptanari@mail.ru
orcid id: 0000-0001-9096-621X

Abstract: The authors approach in an essential way the results of a pedagogical research on the strategic planning in the field of the methodological assistance. The management teams from the medical colleges of the Republic of Moldova, assigned to the Center of Excellence in Medicine and Pharmaceuticals "Raisa Pacallo", served as a sample application. A well-designed participatory teaching partnership can be a key factor in increasing the quality of vocational education, despite the many challenges posed by contemporary diversity.

Keywords: strategic planning, methodological assistance, medical colleges, center of excellence, vocational education, quality of education, diversity challenges.

Introducere. Autoarele abordează de manieră esențializată rezultatele unei cercetări pedagogice asupra proiectării strategice a asistenței metodologice. Ca eșantion de aplicare au servit echipele manageriale de la colegiile de medicină din Republica Moldova, arondate Centrului de excelență în medicină și farmaceutică „Raisa Pacallo” [6]. Parteneriatul didactic bine proiectat în mod participativ poate fi un factor determinant în sporirea calității educației profesionale, în pofida multiplelor provocări cauzate de diversitatea contemporană. După cum se reiterează în sursele de specialitate, evoluția învățământului profesional tehnic din Republica Moldova a fost marcată semnificativ în ultimii ani, toate părțile interesate fiind angajate în procesul de dezvoltare și modernizare a acestuia, contribuind la asigurarea calității și a relevanței studiilor, inclusiv prin consolidarea organizațională a instituțiilor de învățământ. [1; 2, p.5]

Repere conceptual-normative. Misiunea educației *de satisfacere a cerințelor educaționale ale individului și societății*, care este promovată de *Codul Educației al Republicii Moldova*, art. 5, poate fi realizată cu succes numai printr-un management strategic bine definit și conturat al instituției

de învățământ, deoarece proiectarea strategică este condiția definitorie de realizare a acesteia. Întrucât managementul strategic reprezintă un proces complex de prefigurare a viitorului instituției și a evoluției sale pe termen lung, în cadrul planului de dezvoltare strategică (PDS) se produce formularea strategiei, implementarea și control-evaluarea ei în mod permanent. Elaborarea și implementarea PDS-ului instituției de învățământ a devenit o condiție indispensabilă a activității manageriale, pentru că acest document asigură creșterea calității, a eficienței și a echității sistemului de educație, a gradului de autonomie a instituției, precum și responsabilitatea publică pentru serviciile educaționale prestate. [Ibidem, p.15-16] Conform *Codului Educației*, art.7, educația se întemeiază pe principii fundamentale, dintre care evidențiem câteva relevante exercițiului de planificare strategică, în general și de asistență metodologică, în particular:

- principul calității – în baza căruia activitățile de învățământ se raportează la standardele naționale de referință și la bunele practici naționale și internaționale;
- principiul relevanței – în baza căruia educația răspunde nevoilor de dezvoltare personală și social-economice;
- principiul centrării educației pe beneficiarii acesteia;
- principiul transparenței;
- principiul participării și responsabilității comunității, a părinților și a altor actori sociali interesați [4].

Respectarea acestor principii și coordonarea activității în baza lor depinde de noua formă de management, care este bazată pe strategie. Planificarea strategică, la rândul ei, presupune abordarea, coerența factorilor interni și externi care au incidență asupra instituției și, pornind de aici, elaborarea și implementarea de strategii riguroase și explicite care să permită instituției să facă față schimbărilor susceptibile din mediul înconjurător, să-i permită să se dezvolte și să se adapteze în mod echilibrat și competitiv. Instituția de învățământ oferă condiții optime învățării în cazul în care la procesul de planificare strategică și de luare a deciziilor participă reprezentanți ai principalelor grupuri implicate în procesul educațional: elevi, părinți, profesori, administrația instituției și reprezentanți ai comunității.

Conform *Cadrului de referință al Curriculumului Național*, una din direcțiile strategice de asigurare a calității în învățământ este dezvoltarea Curriculumului Național. În acest context, proiectarea în educație reprezintă un ansamblu coerent de operații și acțiuni, de norme, reguli și mijloace de gândire și acțiuni, prin care se concepe și se realizează un proces. Și aici, e necesar de menționat, că există o conexiune metodologică inerentă dintre Planul general de dezvoltare a instituției cu Planul de implementare a curriculumului, deoarece *una din activitățile manageriale de implementare a curriculumului în instituție are loc prin planificarea implementării curriculumului (planificarea strategică)* [3].

În contextul realizării *obiectivelor strategice - Valorificarea/asigurarea coeziunii și protecției sociale a tuturor agenților educaționali pentru oferirea unei educații de calitate) și Consolidarea capacității manageriale, instituționale și dezvoltarea culturii organizaționale în sistemul educațional din perspectiva realizării politicii educaționale, dezvoltării strategice și creșterii performanțelor sectorului educație cu cel puțin 10 poziții, conform indexului competitivității globale către anul 2030)* din Proiectul *Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația 2030”*, proiectul de dezvoltare al instituției trebuie să cuprindă toate domeniile vieții școlare, deoarece beneficiarul dezvoltării instituției de învățământ este elevul, calitatea educației oferite acestuia și a rezultatelor obținute de el, imediate și în perspectivă. Proiectul de dezvoltare al instituției de învățământ este negociat în toate fazele elaborării și implementării sale. Un bun proiect instituțional se realizează numai printr-o comunicare eficientă în interiorul și exteriorul instituției de învățământ, prin participare și prin muncă susținută în echipă. Acesta se referă la realizarea unor schimbări și este inițiat numai dacă este simțită nevoia unei dezvoltări, unei asigurări optime a calității dorite. Proiectul de dezvoltare nu cuprinde programe și activități care țin de funcționarea normală a instituției de învățământ și de respectarea actelor normative. Or, dacă ne propunem un anumit scop, înseamnă că nu suntem satisfăcuți de modul în care se prezintă situația și aceasta trebuie schimbată. Pentru a

răspunde standardelor calității de proiectare, pe de o parte, dar pentru a putea asigura și calitatea educației, pe de altă parte, condițiile prioritare ce trebuie respectate vor fi: *actualitatea* – orientarea spre rezolvarea celor mai stringente probleme în activitatea instituției, probleme a căror soluționare se poate solda cu efecte pozitive maxime; *pronosticarea* – reflectarea în scopurile și activitățile trasate nu numai a cerințelor de moment față de instituția de învățământ, ci și a celor de viitor; capacitatea de a determina condițiile în care instituția de învățământ se va dezvolta; *raționalitatea* – asigurarea raportului dintre rezultatul scontat și posibilitățile de realizare a acestuia; *realitatea* – calitatea programului de a asigura adecvarea scopurilor planificate la mijloacele existente de realizare; *caracterul unitar* - calitatea programului de a asigura prezența completă și corelată a ansamblului de acțiuni necesare atingerii scopurilor propuse; *operaționalitatea (caracterul de control)* - calitatea programului de a asigura evaluarea rezultatelor intermediare în raport cu finalitățile și gradul de corespundere a rezultatelor reale cu cele programate și *sensibilitatea la dereglări* – calitatea programului de a detecta, în timp util, abaterile de la rezultatele preconizate, care pot influența finalitățile, și posibilitatea de a se reprograma în cele mai optime condiții, cu cele mai mici cheltuieli (materiale, financiare, umane). [Cf. 5, p.3]

Aspecte aplicative. În contextul valorificării pe larg a celor enunțate la nivel teoretic și normativ, echipele de la colegiile de medicină au fost încadrate în exerciții multiple de planificare strategică, iar cu referire la asistența metodologică necesară și a parteneriatului respectiv, s-a decis asupra propunerii următoarelor obiective și acțiuni strategice, care sperăm să contribuie la sporirea calității pregătirii specialiștilor în sfera medicală:

Obiectivul specific 8.1 Asigurarea metodologică a organizării procesului educațional în învățământul medical postsecundar și postsecundar nonterțiar, operaționalizat printr-un ansamblu de acțiuni strategice:

- Identificarea și coordonarea modificărilor în standardul educațional pentru calificarea *Asistent medical*;
- Coordonarea și perfecționarea Planurilor de studii pentru calificarea *Asistent medical*;
- Coordonarea modificărilor în curricula pentru calificarea *Asistent medical*;
- Elaborarea Ghidului de aplicare contextualizată a Planurilor de învățământ și a curricula modernizate;
- Instruirea factorilor de decizie din colegiile de medicină arondate în aplicarea în procesul educațional a Planurilor de învățământ și a curricula;
- Diversificarea instrumentelor curriculare prin implicarea colectivelor de autori din toate colegiile de medicină din țară;
- Elaborarea bazei electronice de date pentru asigurarea accesului tuturor actorilor educaționali la studiile la distanță.

Obiectivul specific 8.2 Organizarea asistenței metodice a procesului educațional în colegiile de medicină arondate.

Acțiuni:

- Organizarea Întreunirilor metodice a cadrelor didactice în scopul promovării actualităților și inovațiilor în domeniul educațional și medical;
- Desfășurarea Conferințelor metodico-științifice a cadrelor didactice în scopul promovării bunelor practici din domeniul psihopedagogic și de specialitate;
- Coordonarea activităților realizate în colegiile de medicină arondate, în vederea implementării reformelor din domeniul medical și educațional.

Obiectivul specific 8.3 Organizarea formării continue a cadrelor didactice din colegiile de medicină arondate.

Acțiuni:

- Elaborarea și aprobarea cadrului normativ-legislativ de funcționare a Departamentului de formare continuă (Regulamentul de funcționare a Departamentului de formare continuă și curricula pentru unitățile de curs la Formare continuă);
- Acreditarea Programelor de formare continuă a cadrelor didactice;

- Elaborarea participativă a Planului de formare continuă a cadrelor didactice din colegiile de medicină;
- Realizarea cursurilor de formare continuă la unitățile de curs de specialitate pentru cadrele didactice din colegiile de medicină.

Obiectivul specific 8.4 Organizarea sistemului de mobilitate academică a elevilor din colegiile de medicină din țară.

Acțiuni:

- Facilitarea mobilității academice a elevilor din colegiile de medicină (organizarea stagiilor practice în alte colegii de medicină, realizarea schimbului de cadre didactice în procesul de instruire);
- Organizarea activităților pentru elevii dotați (Concursul: Cel mai bun în profesie; activități de cercetare (proiecte individuale, de echipă), ateliere de scriere a textelor științifice ș.a.);
- Promovarea și realizarea activităților de voluntariat în diferite tipuri de instituții;
- Pregătirea și desfășurarea conferințelor științifice tematice, cu publicarea articolelor și a posterelor la tematicile studiate.

Concluzii și perspective. Abordată de manieră contextualizată, planificarea strategică a activității metodologice se poate orienta direct spre beneficiarii cheie ai procesului educațional: elevii și profesorii. În același timp, focalizarea pe curriculum facilitează implementarea, însoțită de monitorizarea și evaluarea respectivă, în baza unor indicatori de performanță expliciți, de ordin calitativ și cantitativ. Diversitatea, la rândul ei, se manifestă prin nevoile specifice ale viitorilor asistenți medicali, dar și ale cadrelor didactice care lucrează cu ei, prin problemele contextuale ale fiecărui colegiu, dar și prin provocările contemporaneității, inclusiv: condițiile de activitate a viitorilor specialiști, aflate în continuă schimbare/evoluție, digitalizarea și tehnologizarea proceselor de divers ordin, crizele cauzate de pandemii și alte calamități naturale, diferențele culturale, etnice ale participanților la actul educativ/medical etc. Aceste provocări devin obiect de studiu integrator al pedagogiei diversității, dar și de aplicare „din mers”, ceea ce, deseori surprinde și/sau suprasolicită actorii educaționali și medicali, deopotrivă.

Bibliografie:

1. Bezede R. (coord) Elaborarea planului de dezvoltare strategică a instituției. Ghid metodologic. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2017
2. Bezede R. (coord) Planificare strategică versus planificare operațională. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2018
3. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2017,
https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
4. Codul Educației al Republicii Moldova. Chișinău: Ministerul Educației, 2014
5. CONCEPTUL Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030” și al Programului de implementare,
https://mecc.gov.md/sites/default/files/concept_strategie_program_de_implementare_educatia_2030.pdf
6. <https://cemf.md/pages/index/Ghidarea-colegiilor-arondate>

CZU:378 (043.3)

SPECIFICITATEA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ASERTIVĂ

Maria Ianioglo,

doctor, conferențiar USC, or. Comrat, RM

e-mail: maria.ianioglo@gmail.com

orcid id: 0000-0001-7285-541X

Abstract. The article reveals the essence of the concept of assertive communication competence, its structural components, as well as the significance of this competence in the professional and personal development of students. Particular attention is paid to the characteristic features of this competence in the context of social and communicative competences.

Keywords: assertiveness, assertive communication, competence, communication competence, assertive communication competence.

Limitele nu pot fi trasate pentru domeniul comunicării, având în vedere faptul că acesta implică dezvoltarea unui sistem de cunoștințe funcționale aflate la intersecția mai multor spații de cunoaștere. Intersecția epistemologică a comunicării cu domeniile științelor exacte și umaniste: informațional, cibernetic, semiotic, psihologic, social, lingvistic etc. a contribuit la perspectiva metodologică - utilizarea cunoștințelor date pentru achiziții noi și aplicarea soluțiilor elaborate privind valorificarea mai multor științe în luarea deciziilor sau proiectarea unor acțiuni.

Favorizând transferul de la comunicare generală la competența de comunicare, de la competența de comunicare la competența de comunicare asertivă, de la competența de comunicare asertivă la competența de comunicare asertivă în mediul multiethnic, încheind șirul de concretizare a domeniului la problematica învățământului superior, am reușit să corelăm problematica cercetării cu direcțiile prioritare de cercetare-dezvoltare ale țării și cu tendințele științei mondiale, ca parte componentă a succesului social și profesional.

Asertivitatea se identifică cu abilitatea de comunicare onestă, directă și deschisă, dezvoltând respectul colegilor și încrederea persoanei; capacitatea de expunere a gândurilor, emoțiilor pentru satisfacerea necesităților și dorințelor, totodată nefiind deranjate cele ale interlocutorului; capacitatea de a exprima emoțiile pozitive, protecție a intereselor proprii și exprimare liberă a sentimentelor, nelezând drepturile celorlalți. Astfel, dat fiind faptul aceste valori sunt importante, menționăm valoarea practică a competenței de comunicare asertivă.

Așadar, fundamentarea științifică a termenului de *competență de comunicare asertivă*, operaționalizat la necesitățile sporite ale mediului social polietnic prin validarea Modelului pedagogic de formare a competenței de comunicare asertivă, a asigurat conceptualizarea asertivității și a competenței de comunicare asertivă, inserând caracteristicile competenței nominalizate la studenții din mediul academic multiethnic [1].

Atenție deosebită necesită clarificarea elementelor specifice comportamentului asertiv, înlăturând pericolul de a include în constructul conceptual elemente-extreme ale acestui tip de comunicare ca agresivitatea sau ostilitatea în raport cu empatia sau starea de anxietate, la fel, tratarea interlocutorului ca pe un adversar sau partener de dialog. Astfel, asertivitatea prezintă un mijloc constructiv și optim al interacțiunii interpersonale, ce reflectă respect față de sine și de ceilalți, promovează autocontrolul, autodezvăluirea și aprecierea pozitivă a valorii de sine, contrar unor din cele mai răspândite metode manipulative, de agresiune și distructive, acestea fiind argumentate permanent de referințe convingătoare ale savanților în domeniu (C. Cungi, S. Chelcea, I. Dafinoiu, O. Gavril, S. Moscovici, A. Mucchielli, A. Nedelcu, V.A. Păuș, H.M. Лебедева, A.B Петровский, Т.Г. Стефаненко, С. Степанов etc.).

Stabilirea bazei teoretice din literatura de specialitate a conceptului de *asertivitate* a permis identificarea particularităților competenței de comunicare asertivă:

- acceptarea interlocutorului, toleranța, coexistența plurală, dar și șansa afirmării pozițiilor proprii;
- constructivitate, nonviolență și orientarea spre dezvoltarea forțelor pozitive ale agresiunii constructive;
- exprimarea sentimentelor și emoțiilor;
- critica constructivă;
- accent pe elementele performanței sociale, în special, pe comunicarea non-verbală.

L. Șoitu constată că este „imposibil de a enumera exhaustiv toate calitățile pe care trebuie să le aibă o persoană competentă în comunicare” [5, p. 47], de aceea mulți specialiști manifestă anumite rezerve la definirea capacității de comunicare asertivă. Și totuși câteva trăsături comune, savantul reușește să le depisteze. Una din ele, menționează L. Șoitu citându-l pe J. Wiemann, este prezența unui larg evantai de comportamente. Aceasta nu trebuie să creeze impresia unei pauperizări, căci gândită ca interrelaționare, comunicarea, dacă e blocată de sărăcia manifestărilor și de incapacitatea de revizuire a acestora, nu-și mai câștigă partenerii. Nevoia de a da viață comunicării motivează căutarea variantelor de intervenție și depunerea unui efort susținut de menținerea relației. Savantul afirmă că persoana, considerată asertivă, trebuie să aibă capacitatea de a stabili, a găsi comportamentul potrivit, *sensibilitatea startului*, adică să știe cu ce se poate începe, ce încurajează, ce motivează acțiunea de comunicare. În același timp, este esențială și *empatia*, adică includerea în contextul definit de mediul partenerilor de comunicare. Locutorul trebuie de la început să asculte bine, apoi să judece situația cu argumentele interlocutorului, și nu cu argumentele proprii.

Trăsătura a doua constă în *complexitatea cognitivă*, ce presupune capacitatea de elaborare a diferitor scenarii care, în același timp, sunt atotcuprinzătoare pentru fiecare situație de comunicare. Datorită faptului dat, interlocutorii se pot integra reciproc într-un univers, care poate deveni comun. Atenția oferită partenerilor se caracterizează printr-un revirament pozitiv pentru sine în comunicarea care va deveni asertivă.

Tot cu același statut poate fi numită și *asumarea relației / angajarea în relație*. Asumarea este o *responsabilitate* a inițiatorului comunicării. Diferite motive sunt posibile: susținerea unei persoane, ajutorul, încurajarea acesteia, completarea mesajului, etc.

În accepțiunea lui S. Moscovici asertivitatea sau capacitatea de a-l comanda pe celălalt se compară cu „competența socială” [2, p. 78]. Aceasta savantul explică în felul următor: competențele sociale reprezintă pattern-uri ale comportamentului social al indivizilor competenți din punct de vedere social, adică în stare să provoace efecte dorite asupra altor indivizi. Efectele date pot fi raportate la motivații personale, precum a fi popular, sau la obiectivele atribuite altuia, ca de exemplu dezvoltarea capacităților de învățare, refacere, muncă. „Competențele sociale cotidiene ocupă, în general, primul plan, iar cele profesionale, planul secund” [2, p. 74].

Competențele sociale reprezintă un model de comportament social, bazat pe utilizarea analogiei dintre performanța socială și competențe motrice. Prin acest argument se evidențiază accentul pe elementele performanței sociale, în special, pe cele non-verbale, ca expresia feței și privirea. Totuși, este clar că elementele verbale au și ele importanța lor și că aspectele globale ale performanței, ca de exemplu grafica și *asertivitatea*, sunt de o importanță, chiar posibil mai mare decât careva alt element.

Deci, comunicarea și comportamentul asertiv necesită dezvoltarea anumitor deprinderi și abilități specifice. Următoarele sunt cele mai importante:

1. Expuneți sentimentele dvs. în afirmații la persoana I;
2. Nu vă minimizați pe voi și nu-i minimizați pe ceilalți;
3. Nu fiți ezitanți, vagi, nu camuflați mesajul dvs. cu cuvinte-parazite;
4. Fiți specific în feedback-ul și critica;
5. Utilizați limbaj neexploziv, neutru;
6. Fiți receptivi, cooperanți, deschiși cu ceilalți – e posibil alții să cunoască ceva, dar dvs. nu;
7. Confrunțați situațiile neplăcute pe loc sau imediat când e posibil;
8. Vă asigurați că mesajele non-verbale transmit același lucru cu mesajele verbale [3].

O importanță deosebită în formarea competenței de comunicare asertivă o are și autoreglarea emoțională, care se referă la:

- acceptarea necondiționată a propriei persoane și a celorlalți:
- acceptarea persoanei proprii reflectă asumarea imperfecțiunii proprii. Totodată, este important de perceput faptul că nici unul nu este perfect;
- acceptarea necondiționată a oamenilor din jur prevede că este necesar să avem grijă și atitudine de înțelegere față de ceilalți, să acceptăm pe ceilalți ca ființe umane valoroase;
- acceptarea celorlalți poate avea loc și fără aprobarea comportamentelor sau gândurilor negative ale acestora.
- responsabilitate și respect:
- respectul față de sine presupune acceptarea persoanei proprii, dar și înțelegerea și acceptarea imperfecțiunii sale;
- respectul față de altă persoană implică acceptarea acestuia, dar și imperfecțiunilor acestuia;
- responsabilitatea constă în asumarea consecințelor comportamentelor proprii. În fiecare societate sunt prevăzute anumite reguli de conduită și interacțiune, ce sunt importante și necesită a fi respectate. Aceste reguli asigură și facilitează viața membrilor societății. Respectarea regulilor respective se realizează și se controlează prin oferirea recompenselor și pedepselor.
- conștientizarea emoțiilor celorlalți – empatia:
- implică abilitatea de a adopta perspectiva altuia, în vederea înțelegerii cauzei anumitei emoții și comunicării acestuia în mod inteligibil;
- prevede transpunerea individului în postura altuia cu scopul de a vedea lucrurile din punctul de vedere al persoanei date;
- autodezvăluirea, comunicarea emoțiilor:
- necesitatea de comunicare afectivă este datorată, inclusiv cerinței de obținere a înțelegerii, aprobării și simpatiei din partea celorlalți;
- autodezvăluirea presupune faptul de împărtășire a informațiilor despre sine, pe care alte persoane nu le-ar putea găsi de sine stătător [2].

Există diverse moduri de comportament asertiv, în dependență de obiectivele urmărite. Unele dintre tipurile de aserțiune s-ar include în structura competenței de comunicare asertivă:

- *aserțiunea empatică* – este folosită când vorbitorul vrea să sensibilizeze interlocutorul. Constituie o afirmație ce transmite recunoșterea situației sau sentimentelor persoanei cu care vorbește, urmată de o altă ce exprimă dorințele și drepturile tale;

- *aserțiunea în confruntare* – folosită în situații când ce a spus interlocutorul contrazice faptele sale. Constă în descrierea obiectivă a celor spuse și efectuate în realitate de celălalt, urmată de exprimarea părerii sau dorinței vorbitorului. Nu implică criticarea celui alt comportament agresiv;

- *aserțiune pe baza pronumelui EU* – ne exprimăm în acest mod când vrem să comunicăm sentimentele negative, pe care ne este greu să le transmitem. Mesajul pe baza pronumelui Eu ajută indivizii să descrie sentimentele negative care decurg din încălcarea drepturilor personale de către alții de cele determinate de dorința de a te impune.

„Exprimarea asertivă, evidențiază A. Stoica-Constantin, aduce la cunoștința celui alt într-un mod inofensiv, impersonal situația care mă incomodează, efectele acesteia asupra mea și starea de lucru dorită de mine. Informația este centrată pe persoana îti, inclusiv pronumele folosit. Mesajele eu sunt forme simplificate ale aserțiunii-Eu, reducându-se adeseori la constatarea stării de lucruri faptele sau afective” [4, p. 194].

S-a demonstrat analitic că *competența de comunicare asertivă* reprezintă o integralitate immanentă a structurii atitudinale și comportamentale a personalității, influențată de contextul social, care necesită activarea conștientă și motivată a ansamblului structurat de cunoștințe, capacități, atitudini, care se află în relație de interdependență și influență reciprocă, din moment ce subiectul își propune realizarea scopului relaționării și comunicării eficiente. Formarea competenței de comunicare asertivă se înscrie în direcțiile de modernizare și eficientizare a învățământului. Această competență este constituită din trei componente constitutive importante:

- componenta cognitivă „a învăța să știi” implică un sistem de cunoștințe conceptuale și metodologice care face posibil pentru persoană să manifesteze capacitatea de a aplica cunoștințele, adaptându-le la situații complexe și variate;

- componenta comportamentală „a ști să faci” solicită integrarea cunoștințelor și capacităților în proces de soluționare a problemelor complexe sociale, utilizarea informației în acest scop, demonstrând anumite valori profesionale și personale;

- componenta atitudinală „a ști să fii” și a „ști să trăiești laolaltă” solicită de la studenți motivații conștiente în procesul comunicării și relaționării, punerea în valoare a propriei persoane, cât și a altora, acceptând oportunitatea de a se realiza atât în grup, cât și individual.

Calificăm competența de comunicare asertivă ca un concept care se încadrează în notele definitorii ale problematicii comunicării interpersonale contemporane, semnifică în linii mari pregătirea persoanei pentru integrarea într-o lume a diversității multietnice și policulturale, iar metodologia realizării este adecvată educației axate pe competențe.

Extinderea noțiunii de competență și, în special, a celei de comunicare se datorează necesității de a rezolva, atât problema conexiunii dintre teorie și practică, cât și cea legată de diversitate culturală, multietnicitatea mediului academic și comunicarea eficientă în mediul corespunzător. *Competența de comunicare asertivă*, ceea ce pentru noi înseamnă o totalitate de cunoștințe, capacități și atitudini necesare pentru experiențe de acțiune ale studenților în raport cu un anumit tip de situații din lumea înconjurătoare, necesare pentru activitatea eficientă de o importanță socială, personală cât și profesională.

Competența de comunicare asertivă devine inerentă activității de educație și formare. Aceasta se formează prin conținuturile de învățământ și presupune însușirea persoanei a procedurii complexe cu componente de caracter cognitiv-acțional și nu o însușire răzlețită de cunoștințe. Ea însumează un ansamblu de caracteristici integre de aplicare conștientă a complexului de cunoștințe, capacități și atitudini în funcție de anumite probleme de comunicare sau relaționare interetnică/interculturală ș.a. într-un mediu academic modern.

Din considerentul că educația nu este o acțiune cu efecte pe termen scurt, ci are efecte cu un pronunțat caracter prospectiv, complexitatea competenței date vine și din varietatea situațiilor, generată de diversitatea etnică a mediilor academice. Determinăm contexte sociale multiculturale care prevăd conlocuirea diverselor grupuri culturale, etnice, confesionale în condiții de conexiune și interacțiune, de schimb și recunoaștere a modurilor de organizare a vieții și valorilor fiecăruia. În acest context, competența de comunicare asertivă manifestă un proces de relaționare activă și de asigurare a raporturilor echitabile, de respect a valorii și importanței fiecărei diversități, fără diferențieri în categorii sociale superioare sau inferioare, bune sau rele.

Menționăm, că anumite capacități specifice competenței sociale și competenței comunicaționale reprezintă și elemente constitutive ale competenței nominalizate, deaceia competența de comunicare asertivă se examinează din două perspective: holistică și adaptativă.

Competența de comunicare asertivă, din perspectiva holistică, reprezintă o integralitate imanentă a structurii comportamentale și atitudinale a personalității, condiționată de contextul social, care necesită activarea conștientă și motivată a unui ansamblu structurat de cunoștințe, capacități, atitudini, aflate în relație de interdependență și influență reciprocă, din moment ce subiectul își propune atingerea scopului relaționării și comunicării eficiente.

Din perspectiva adaptativă, competența nominalizată este capacitatea subiectului de a activa motivat și conștient cunoștințele, capacitățile, atitudinile în funcție de contextul social pentru a estima comportamentele și atitudinile proprii și a celorlalți, a folosi eficient elementele asertive din moment ce se tinde a obține rezultate dorite în comunicare.

Această interpretare a competenței de comunicare asertivă ne permite să apreciem caracterul special al relației dintre competență de comunicare, în general, și competență de operaționalizare a sistemului de cunoștințe, atitudini și comportamente drept o competență specială din punct de vedere asertiv. Prin competența de operaționalizare se pune accent pe integralitatea achizițiilor comunicaționale specifice care se manifestă prin interdependență și condiționare reciprocă din

moment ce subiectul își propune utilizarea cunoștințelor, capacităților, atitudinilor în contexte diverse de comunicare.

Respectiv, competența de comunicare asertivă reprezintă o caracteristică integrală a aptitudinilor personale, sociale și profesionale ale personalității. Competența în cauză, fiind o integralitate imanentă, din moment ce interlocutorul își propune să realizeze un scop strict determinat, reprezintă nivelul achizițiilor, necesare pentru atingerea scopului în comunicare.

Competența de comunicare asertivă, în raport cu situațiile concrete din mediul înconjurător, se referă nemijlocit la subiectul acțiunii, personalitatea lui și se manifestă într-un mod bine chibzuit; se verifică preponderent în procesul de îndeplinire a unor acțiuni complexe caracteristice activității eficiente, de importanță personală, profesională și socială.

Aceasta se referă la toate activitățile în cadrul cărora participă persoana, dar cu precădere la cele ce se referă la exprimarea propriilor decizii, accepțiuni, opinii într-un mod direct, deschis și onest, fără a blama interlocutorul.

Concluzii: Competența de comunicare asertivă se formează prin conținuturile de învățământ și presupune însușirea de către subiect a unei proceduri complexe de anumite componente cu caracter acțional și nu o însușire răzlețită de cunoștințe și abilități. Competența nominalizată include un ansamblu de cunoștințe, capacități și atitudini și alte achiziții ale subiectului, precum și experiența de acțiune a personalității; se caracterizează prin manifestarea stimei față de sine; respectarea drepturilor asertive; adaptarea la cerințele comunității aflate în permanentă schimbare; utilizarea diverselor forme de și limbaje de comunicare; adaptarea comportamentului la diversitatea situațiilor de comunicare; rezolvarea prin colaborare a situațiilor de problemă; realizarea unor relații interumane bazate pe dialog, atitudini deschise și critici constructive.

Referințe bibliografice:

1. Ianioglo M. Bazele metodologice ale formării competenței de comunicare asertivă. In: *Revista de studii interdisciplinare „C. Stere”*. 2018, nr. 1-2(17-18), pp. 132-146.
2. Moscovici S. Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. Iași: Polirom, 1998. 256 p.
3. Roco M. Creativitatea și inteligența emoțională, Editura POLIROM, Iași, 2004.
4. Stoica-Constantin A. Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare, și diminuarea efectelor. Iași: Polirom, 2004. 304 p.
5. Șoitu L. Psihopedagogia comunicării. București: Editura didactică și pedagogică RA, 1997. 223 p.

CZU 159.9

ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT THE PROCESS OF DEVELOPING CREATIVITY, SUPPORTING GIFTED AND TALENTED CHILDREN IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Kolioglo Nadezhda,

LLC «Leroy Merlin Vostok», Moscow, Russia

e-mail: n.kolioglo@mail.ru

orcid id: 0000-0002-4665-4427

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема, обусловленная задачами психолого-педагогической педагогического сопровождения процесса развития креативности, поддержки одаренных и талантливых детей в образовательном учреждении, поскольку именно креативность сегодня выделяется целым рядом как отечественных, так и зарубежных исследователей, в качестве одной из главных составляющих, определяющих будущую успешность специалиста в процессе его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, креативность, одаренные и талантливые дети, поддержка, обучающиеся, образовательное учреждение, руководитель образовательной организации.

In a number of regulatory documents, including the professional standards of heads of educational organizations, Federal Law No. 273-FZ «On Education in the Russian Federation» – as one of the most important areas of work of a modern education system manager, activities for the identification, comprehensive support and development of talented and gifted students are designated [3]. It is in this regard that the consideration of the role of the head of an educational institution in the organization of the process outlined above is becoming very relevant today. To date, there is no single, universally recognized model of psychological and pedagogical support for the development of creativity among students and their support.

In 2012, the President of Russia approved the «Concept of a nationwide system for identifying and developing young talents» and created the National Coordinating Council for the Support of Young Talents [7].

The tools for identifying talented, gifted children through competitive events are fixed by the Decree of the Government of the Russian Federation No. 1239 of 17.11.2015. This document approves the rules for identifying, accompanying and monitoring the development of gifted children. Monitoring is information about the winners of the Olympiads in an interdepartmental information system, and support should consist in individual work with such children and assistance to their future employment [21].

The national project «Education», approved by the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and National Projects (Protocol No. 10 dated 03.09.2018), is aimed at achieving the national goal of the Russian Federation, defined by Russian President Vladimir Putin: providing opportunities for self-realization and talent development. It emphasizes the need to ensure the global competitiveness of Russian education, as well as Russia's entry into the top ten countries in the world in terms of the quality of general education. The national project «Education» consists of nine federal projects, one of which – «The Success of every child» is designed to develop additional education, vocational guidance systems for students and support for talented children [20].

Teachers play an important role in organizing the process of identifying the most talented and gifted, creative students, their further support and development, as evidenced by a fairly large number of publications [1; 12; 19; 22]. The central role in the process of psychological and pedagogical support and support of students is played not only by teachers, but also by heads of educational organizations. At the same time, the analysis of publications allows us to conclude that there are no studies specifically devoted to the problem we have identified, with the exception of isolated works [6; 17]. In some publications, the issues of managing the process of identifying and supporting gifted and talented children in an educational organization are considered [4; 8], without designating the role of the head in organizing psychological and pedagogical support for the development of creativity in students.

We are in solidarity with T. A. Abramova, who believes that «in the modern educational space, one of the priorities is the psychological and pedagogical support of talented children. Among the most important factors influencing the teaching of gifted children, one can single out the teacher's desire to introduce new learning strategies, increase the level of pedagogical skills, think creatively and revitalize interaction with students with new ideas» [1, p. 154].

The implementation of the conditions is aimed at creating a management system [16] for the process of identifying and supporting talented and gifted, creative children in an educational organization. These conditions include:

1. The management of an educational organization based on the monitoring of cognitive abilities of students is aimed at solving the problem of timely identification of problems of gifted children, the possibility of timely adjustment of the process of support and development of giftedness and creativity [2; 11; 14; 15];

2. Organization of a personality-oriented developing educational environment based on the use of personality-oriented educational technologies aimed at ensuring interaction and personal self-development of students [10; 13];

3. The organization of research activities by including all subjects of the educational process in project activities is aimed at forming a value attitude, motivation of gifted students [4; 9].

At the same time, we consider it necessary to focus attention on the fact that Russia has not yet created both an integral system for identifying giftedness, including complex and variable psychodiagnostic methods that allow determining different types of giftedness [18], including those not manifested in the achievements of children, and a system of psychological and pedagogical support and support for the development of creativity in students [5].

Bibliography:

1. Abramova, T. A. Studying the creativity of teachers in the framework of support for gifted children / T. A. Abramova // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2016. – No. 2. – Pp. 154-168.
2. Bashkireva, T. V. Peculiarities of Dissynchrony in the Intellectually Gifted 7-Year-Old Children / T. V. Bashkireva, A. V. Bashkireva, A. V. Morozov // International Conference on the Development of Education in Russia and the CIS Member States (ICEDER 2018) // Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 288. – 2018. – Pp. 92-96.
3. Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 (as amended on 02.07.2021) «On Education in the Russian Federation» // [Electronic resource] URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (accessed 19.01.2022).
4. Kozhevnikov, M. V. Management of the process of identifying and supporting gifted and talented children in an educational organization / M. V. Kozhevnikov, I. V. Lapchinskaya, S. A. Mantulenko // Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. – 2019. – No. 2. – Pp. 126-140.
5. Kolioglo, N. V. Psychological and pedagogical support for the development of creativity in students / N. V. Kolioglo // In the collection: Psychology in education // Materials of the I International Scientific and Practical Conference. – Gorno-Altaysk: RIO GAGU, 2021. – Pp. 86-89.
6. Kolioglo, N. V. Personal development as the basis of professional training of a modern head of an educational organization / N. V. Kolioglo, A. V. Morozov // In the collection: Modern education: scientific approaches, experience, problems, prospects // Collection of articles of the XIV International Scientific and Practical Conference / Under the general editorship of M. A. Rodionov. – Penza: PSU, 2018. – Pp. 45-47.
7. The concept of a nationwide system for identifying and developing young talents (approved by the President of the Russian Federation on 03.04.2012 No. 827) // [Electronic resource] URL: <http://legalacts.ru/doc/kontseptsija-obshchenatsionalnoi-sistemy-vyjavlenija-i-razvitija-molodykh/> (accessed: 29.12.2021)
8. Kovtun, K. S. Managing the process of identifying and supporting gifted and talented children in an educational organization / K. S. Kovtun // Young Scientist. – 2020. – No. 8 (298). – Pp. 213-215.
9. Kremezion, O. V. Project work as a method of training specialists to work with substitute families / O. V. Kremezion, A. V. Morozov // Man and education. – 2020. – No 2 (63). – Pp. 77-81.
10. Morozov, A. V. Formation of creativity of a teacher in the conditions of continuous education / A. V. Morozov. – M.: IGUMO, 2003. – 192 p.
11. Morozov, A. V. Creativity as the basis of innovative activity and professionalism of a modern leader / A. V. Morozov // Psychology in economics and management. – 2014. – No. 1. – Pp. 125-129.
12. Morozov, A. V. Creativity of a teacher as an indicator of professionalism / A. V. Morozov // In the collection: Psychology of abilities and giftedness // Materials of the All-Russian Scientific

- and Practical Conference / Edited by V. A. Mazilov. – Yaroslavl: EPD ESPI, 2019. – Pp. 445-448.
13. Morozov, A. V. Student-centered teaching in the modern information space / A. V. Morozov // In the collection: The post-Soviet space – innovation // 3rd international scientific-practical conference: papers and reports. – M.: MRSEI, 2016. – Pp. 146-150.
 14. Morozov, A. V. Features of the work of the head of a general education institution with gifted and talented students / A. V. Morozov // Education management: theory and practice. – 2018. – No. 3 (31). – Pp. 75-87.
 15. Morozov, A. V. Development of creativity of subjects of educational activity in the modern educational environment / A. V. Morozov // In the collection: Psychology of creativity and giftedness // Materials of the All-Russian scientific and practical conference / Ed. D. B. Bogoyavlenskaya. – M.: MPSI, 2018. – Pp. 351-356.
 16. Morozov, A. V. Managerial psychology / A. V. Morozov. – M.: Academic Project, 2005. – 288 p.
 17. Morozov, A. V. The role of the head of an educational organization in the development of giftedness and creativity of students / A. V. Morozov, N. V. Kolioglo // In the collection: Psychology of creativity and giftedness // Collection of articles, reports and materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation / Ed. D. B. Bogoyavlenskaya. – M.: MPSI, 2021. – Pp. 128-131.
 18. Morozov, A. V. Professional recognition and personality assessment / A. V. Morozov, V. K. Potemkin. – St. Petersburg: Federal Tax Service, 2008. – 429 p.
 19. Morozov, A. V. Formation of creativity in gifted children in the process of their creative learning in the system of modern education / A. V. Morozov, O. E. Prutkaya // In the collection: Actual problems of state, regional and municipal management: theory, analytics, practice // Collection of articles. – Orenburg: RANEPa, 2017. – Pp. 13-17.
 20. The national project «Education» approved by the Presidium of the presidential Council of the Russian Federation for strategic development and national projects (minutes from time loan-to 03.09.2018 No. 10) // [Electronic resource] URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (date accessed: 13.01.2022)
 21. Decree of the government of Russia No. 1239 from 17.11.2015 «On approval of rules for identifying children who have shown outstanding ability, maintenance, and monitoring their further development» // [Electronic resource] URL: <http://rulings.ru/government/Postanovlenie-Pravitelstva-RF-ot-17.11.2015-N-1239/> (date of access: 09.01.2022)
 22. Sukhova, E. I. Development of children's giftedness in the national education system / E. I. Sukhova, S. I. Karpova // Bulletin of the Tambov University. Humanities series. – 2018. – Vol. 23. – No. 171. – Pp. 30-42.

CZU 371.311

REVIVAL OF THE MENTORING INSTITUTE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Maria Mirova,
Sberbank PJSC, Moscow, Russia
e-mail: mvmirova@gmail.com
orcid id: 0000-0002-9345-4794

Аннотация. В статье рассматривается процесс возрождения института наставничества в России. Внимание акцентируется на том, что в условиях цифровизации системы образования в процессе наставничества чрезвычайно важно научиться находить уникальность каждого

наставляемого, раскрывая его глубинный личностный потенциал с целью подготовки специалиста – настоящего профессионала своего дела с опорой на здоровьесберегающие образовательные технологии.

Ключевые слова: наставничество, цифровизация, здоровьесберегающие образовательные технологии, цифровая трансформация образования, навыки, компетенции, специалист, личностный потенциал, профессионал

Given the very difficult situation in the modern labor and services market, becoming a successful, effective and in-demand specialist is not an easy task. Resistance to changes, a high level of adaptive capabilities, the ability to form their life strategy in conditions of uncertainty, flexibility and willingness to adequately perceive environmental challenges – all this is not a complete list of skills and competencies that the subjects of the educational process need to master in the conditions of digital transformation of the educational space [1; 4; 9; 10] in order to preserve their health and optimal viability for further highly qualified professional activity.

On the basis of approved federal state educational standards, educational organizations develop basic educational programs taking into account their level and orientation, one of the main goals of which is the formation and development of the subjects of the educational process of the necessary set of knowledge, skills and abilities, which, within the framework of the competence approach implemented today in the field of education, are the set of necessary competencies [8], which form, in their entirety, professional competence [12].

According to a number of modern Russian researchers, mass education is not always the optimal tool for ensuring the use and widespread use of health-saving educational technologies [7; 13-15]. As one of the effective ways to preserve the health of the subjects of the educational process, it is proposed to consider mentoring, which is the most effective tool for solving the task we have outlined above [11; 16; 17].

In our country, the institute of mentoring was popularized and was quite well developed before the collapse of the Soviet Union. V. Kozyrin noted back in 1976 that: «advanced enterprises have long concluded: to organize mentoring well means to get stable personnel tomorrow, hundreds of leaders, innovators, public figures» [5, p. 68].

In recent years, interest in the problem of mentoring in our country has increased dramatically, which, to a large extent, is due to the consideration of this phenomenon as one of the methods of training and development of personnel [18], as a form of corporate training of personnel in Russia and abroad [2], as a special type of pedagogical activity [3], as one of the competencies of a modern leader [6], etc.

The mentor, acting for the wards as a successful professional in his field, will be able to form the mentees' readiness for new challenges of the changing world much faster, develop positive thinking skills and share personal efficiency tools that will allow them to succeed in their profession, become highly qualified and in-demand specialists. A mentor can provide real effective assistance to his ward in choosing exactly those tactics and approaches that will be most adequate, optimal and appropriate, taking into account various aspects of a particular situation and will, at the same time, be focused on the individual personality characteristics of a particular mentee.

It should be noted that approaches to mentoring in the modern world are changing. The most urgent task of a mentor today is not so much to transfer professional knowledge, skills and abilities to his ward (mentored), as to share individual success technologies with him and convey his worldview conditioned by a specific system of his personal constructs, value orientations, meanings and social attitudes – all that will allow the mentee to subsequently form his individual strategy of professional success and will form a stable motivation system aimed at achieving it.

In the process of implementing the mentoring system, participants achieve concrete results in their individual career development or in the implementation of their projects. The openness of mentors, their willingness to share their life and professional experience with active youth at the start

of their career gives them a unique opportunity to learn from the experience of established professionals in their field.

An effective mentor, among other things, must have the breadth of thinking – think big, see systemic approaches to solving the tasks, constantly develop himself and take responsibility for the results of his professional activity.

In general, mentoring is about finding yourself, developing self-skills (competencies of your own strictly individual potential and development, creative construction of your own life) and expanding your own boundaries.

In the process of mentoring, it is extremely important to learn how to find the uniqueness of each mentee, revealing his deep personal potential. It is very important for the mentor to find the most optimal solution to the following dilemma:

- on the one hand, it is impossible to impose your point of view on the wards, thereby forcing them to search for their own, possibly completely non-standard solution;
- on the other hand, it is important that the ward follows his individual path and develops self-identification, taking into account the rich professional and life experience that his mentor generously shares with him.

Especially important in fulfilling the mission of «mentoring» is assigned to the pedagogical corps, designed to preserve both their own health and the health of their students in the conditions of digitalization of Russian education.

Bibliography:

1. Bashkireva, T. Problems of the formation of digital competence in the modern educational space / T. Bashkireva, A. Bashkireva, A. Morozov, S. Tsvetkov, A. Popov // In the collection: Journal of Physics: Conference Series. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, Russian Federation, 2020. – Vol. 1691(1). – P. 012130.
2. Bondaletov, V. V. Formation and development of mentoring as a form of corporate personnel training in Russia and abroad / V. Bondaletov, E. V. Bondaletov // Materials Afanasevskij readings. – 2019. – No. 3 (28). – Pp. 23-39.
3. Dudina, E. A. Mentoring as a special type of educational activities: the essential characteristics and structure / E. A. Dudina // Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University. – 2017. – Vol. 7. – No. 5. – Pp. 25-36.
4. Gil', A. V. Of Informatization of digitalization of the educational process / A. V. Gil', A. V. Morozov // Education and law. – 2019. – No. 12. – Pp. 129-135.
5. Kozyrin, V. A. Mentoring: experience, problems, methods / V. A. Kozyrin. – M.: Young guard, 1976. – 159 p.
6. Mirova, M. V. Mentoring as one of the competencies of a modern leader // In the collection: Science, education, culture / M. V. Mirova // Materials of the International scientific and practical conference dedicated to the 30th anniversary of the Comrat State University. – Comrat: KSU, 2021. – Pp. 675-678.
7. Morozov, A. V. Psychological and pedagogical aspects of health-saving information and educational environment / A. V. Morozov // Kazan Pedagogical Journal. – 2017. – No. 1 (120). – Pp. 21-26.
8. Morozov, A. V. Modern approaches to the problem of the formation of competencies and competence / A. V. Morozov // In the collection: Actual problems of theory and practice of psychological, psychological-pedagogical and linguodidactic research // Collection of materials of the International scientific and practical Conference. In 2 volumes / Responsible editor O. I. Kabalina. – Moscow: Moscow State Region University, 2019. – Pp. 63-69.
9. Morozov, A. V. Transformation of the educational space in the digital economy / A. V. Morozov // In the collection: E-learning in continuing education 2019 // VI International Scientific and Practical Conference dedicated to the memory of A. N. Afanasyev. – Ulyanovsk, 2019. – Pp. 338-345.

10. Morozov, A. V. Information and communication technologies in modern digital educational environment / A. V. Morozov, O. A. Kozlov // In the collection: CEUR Workshop Proceedings. 2. Сер. «InnoCSE 2019 – Proceedings of the 2nd Workshop on Inovative Approaches in Computer Science within Higher Education». – 2019. – Vol. 2562. – Pp. 211-217.
11. Morozov, A. V. Mentoring as a way to preserve the health of subjects of the educational process in the conditions of digital transformation of education / A. V. Morozov, M. V. Mirova // In the collection: Actual problems of methodology of pedagogical and psychological research in education // Materials of the International scientific and practical conference. – Omsk: OmGA, 2021. – Pp. 75-81.
12. Morozov, A. V. The influence of professional competence of specialists on their efficiency and professional longevity / A. V. Morozov, L. E. Petrova // The human factor: problems of psychology and ergonomics. – 2011. – No. 3-1. – Pp. 82-83.
13. Morozov, A. V. Specifics of health-saving activities in modern educational institutions using distance learning / A. V. Morozov, A. Yu. Tereshchenko // In the collection: Environmental pedagogy and psychology of health: problems, prospects of development // Materials of the annual international scientific and practical conference. – USA: Primedia E-launch LLC, 2014. – Pp. 127-130.
14. Morozov, A. V. The importance of health-saving educational technologies for modern psychological and pedagogical practice / A. V. Morozov, A. V. Chebykina // In the book: Systemogenesis of educational and professional activity // Materials of the VII International Scientific and Practical Conference. – Yaroslavl, 2015. – Pp. 83-85.
15. Mukhametzyanov, I. Interdisciplinary approach to the problem of health-saving information and educational environment: a view from Russia / I. Mukhametzyanov I., A. Morozov, A. Arinushkina // SHS Web of Conferences. – EDP Sciences, 2018. – T. 55. – P. 03012.
16. Protopopova, V. A. Structural and dynamic model of mentoring in advanced educational systems of additional professional pedagogical education / V. A. Protopopova, A. V. Tishchenko // The world of science. – 2018. – V. 6. – No. 3. – P. 45.
17. Suleymanova, N. How to make an effective mentoring / N. Suleymanova // HR Officer. – 2012. – No. 9. – P. 77-83.
18. Tongush, V. V. Mentoring as one of the methods of training and staff development / V. V. Tongush, U. Yu. Roshektaeva // Innovative science. – 2017. – Vol. 2. – No. 4. – Pp. 190-192.

CZU 37.01

SIMULAREA DIDACTICĂ – MODALITATE DE FORMARE A COMPETENȚELOR PROFESIONALE LA ASISTENȚII SOCIALI

Plămădeală Victoria,
doctor în psih., lector univ.,
UPSC „Ion Creangă”, mun. Chișinău, RM
e-mail: victoria.plamadeala001@gmail.com
orcid id: 0000-0001-9733-5955

Stratan Valentina,
doctor, conferențiar, UPSC „Ion Creangă”,
mun. Chișinău, RM
e-mail: vstratanmd@yahoo.com
orcid id: 0000-0003-1311-910X

Abstract. The social worker must face the challenges and take responsibility for solving complex situations in terms of professional standards. In our opinion this can only be possible if the social worker during training using creative methods, modeling reality simulation. Simulation has many advantages over other methods of training in social work.

Keywords: social worker, professional standards, modeling reality simulation, training in social work.

Standardele învățământului superior din RM încearcă să răspundă imperativelor timpului în contextul globalizării continuă, dar și a integrării europene. Calitatea studiilor oferite de universitățile europene devine tot mai atractivă pentru tinerii noștri, și cei mai talentați dintre ei preferă să obțină o bursă peste hotarele țării. Rigoriile timpului impun statele să colaboreze în primul rând în domeniul învățământului superior deoarece reușitele în formarea specialiștilor reprezintă o valoare generală, iar statul nostru își are importanța sa. Integrarea socială, politică și economică a Moldovei în spațiul european este un proces inevitabil și reprezintă o prerogativă a momentului actual. În situația reală a economiei naționale: lipsa de mijloace materiale și prezența unui valoros potențial uman, se determină nevoia valorificării la cota maximă a resurselor umane. Atât din considerente social – economice cât și culturale crește ponderea învățământului superior, unde sunt puse în valoare dimensiunile de personalitate, în baza unor noi modele de pregătire pentru viață.

Sistemul universitar din RM pe lângă oportunitățile propuse de Europa se confruntă cu noi riscuri și provocări. Preocupările asupra direcțiilor de dezvoltare a sistemului universitar în contextul vectorului european sunt reflectate în noul Cod al Educației nr.152/2014, unde **Art. 6** stipulează că: „Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate ” [1].

Se conturează noi direcții în dezvoltarea universitară. Calea acestei dezvoltări este cea a unei noi concepții de apropiere la sistemul universitar european. Ne punem ca scop să însușim experiența europeană, dar, totodată, să venim cu performanțele noastre pentru a fi acceptați ca parteneri egali. Prin acumulările calitative, Universitățile noastre sunt instituții într-o continuă dinamică, receptive la schimbări, dar care solicită internalizarea direcțiilor de dezvoltare care se prefigurează în lume. Apare tot mai evident că răspunsul la preocupările presante actuale trebuie plasat în creșterea calității întregului proces universitar, ceea ce este reflectat în **Art. 75** din Codul educației „Învățământul superior are drept misiune: formarea specialiștilor de înaltă calificare competitive pe piața națională și internațională” [1].

Ținând cont de cerințele înalte față de calitatea pregătirii specialiștilor în universități, dar și de realitățile societății noastre catedra de asistență socială din UPS „Ion Creangă” are drept obiectiv formarea profesionistului în asistență socială, care ar putea face față cerințelor moderne în spațiul educațional unic, atingerea acestui obiectiv are loc prin folosirea metodelor care să contribuie la eficientizarea procesului instructiv-educativ.

Asistența socială prin ansamblu de instituții, programe, masuri, acțiuni profesionalizate, servicii specializate de protejare a personelor, în dificultate se află într-o conjunctură sesizabilă specifică situației concrete. Dacă să vorbim despre realitățile actuale ale societății noastre trebuie să menționăm că, noua configurație a sistemelor sociale în procesul globalizării furnizează numeroase argumente referitoare la impactul distructiv asupra comunităților atașate de sărăcie, marginalizare, devalorizarea semnificației familiei, carențele educaționale, riscurile sociale și calamitățile naturale, agresivității și terorismului, conflictelor și adicțiilor de tot felul etc. Toate acestea au condus la redimensionarea formelor de intervenție pentru adaptarea socială a beneficiarilor [4].

Sistemul modern de asistență socială se concentrează pe suportul persoanelor/grupurilor în dificultate care sunt marginalizate din diferite motive socio-economice, culturale sau de sănătate și trăiesc experiența negativă a excluderii din viața socială a comunității în fiecare zi.

Totuși, asistența socială nu se axează doar pe competențe tehnice de ajutoare materiale sau financiare în susținerea persoanelor/grupurilor în dificultate, mult mai prețioase sunt intervențiile de suport specializat pentru fiecare caz aparte în asociere cu principiile și valorile profesiei de asistent social, promovând respectul față de persoană, demnitate, integritate, dreptul la alegere, responsabilizând astfel beneficiarul. În cazul acestor clienți asistenței sociale vor avea mai multe șanse de a învăța să ducă o viață independentă, autosuficientă, iar integrarea în viața socială a comunității va avea loc mult mai repede [3].

Provocările sunt mari pentru asistentul social, dar trebuie să le accepte și să suporte consecințele lucrului său. După părerea noastră aceasta poate fi posibil numai dacă în perioada formării asistentului social se folosesc metode creative, de modelare a realității prin intermediul **simulării**.

Simularea didactică constituie acțiunea de a experimenta prin observarea comportamentului „unui model” la modificările unor parametri, rezultatele simulării pot fi comparate cu cele ale modelului real. Această metodă reproduce realitatea, printr-o modelare a comportamentului sistemului, aparatului, echipamentului care urmează a fi cercetat [2]. Simularea are rădăcini comune cu jocul de roluri, ambele se bazează pe imitarea unor activități reale, scopul cărora este formarea competențelor profesionale la cei instruiți. În timpul modelării situațiilor propuse de a fi jucate se apelează la experiențele trăite de student, dar și se cristalizează modelul de a acționa, lua hotărâri în eventualele situații reale, care pot apărea în viitor în timpul profesării [5].

Deși în RM simularea ca metodă de instruire se folosește cu succes în așa domenii ca medicina, milităria, calculatorul, pedagogia, totuși este mai puțin cunoscută în domeniul asistenței sociale. După opinia noastră, simularea didactică poate fi și este o metodă eficientă în instruirea asistenților sociali și asta rezidă din experiența noastră proprie. Consultând literatura de specialitate, dar și experiența colegilor din apus, am introdus metoda simulării în instruirea asistenților sociali la anul III ciclul de licență. În urma folosirii acestei metode am ajuns la următoarele considerații expuse în continuare. După opinia noastră simularea are mai multe avantaje față de alte metode de instruire în asistență socială:

- Studentul are un rol activ în procesul de instruire.
- În timpul modelării situației studentul este pus față în față cu clientul, personalitatea acestuia, problema, așa cum este văzută ea de client etc. În situația modelată de profesor, studentul personal se confruntă cu dificultăți de „deschidere a clientului”, colectării informației, formularea întrebărilor, formarea relației de încredere, empatie, non-discriminare, încurajare, etică profesională, care să reflecte valorile și principiile asistenței sociale. Participanții la simulare se învață a ține piept situației și a-și asuma responsabilități pentru acțiunile sale, fraze nechibzuite sau afirmări care pot fi apreciate de client ca fiind jignitoare.
- Considerăm un avantaj semnificativ oportunitatea în timpul simulării de a învăța să faci față provocărilor, neaducând nici o daună sau rană sufletească clientului, rolul căruia este jucat de un „actor”. Considerăm acest fapt deosebit de important, deoarece studentul nostru de azi, este asistentul social de mâine, care de pe băncile aulei universitare vine să asiste beneficiarul, intrând în contact direct cu el, iar beneficiarul este vulnerabil față de „răul” produs accidental de tânărul specialist lipsit de experiență.
- Un alt avantaj al simulării este acela că, modelarea situației este un proces viu, unde este prezent momentul improvizației și nimeni din cei participanți nu știe cu certitudine cum va derula acțiunea mai departe. Improvizația stimulează studentul la gândire creativă și la decizii originale, ceea ce este foarte atractiv pentru toți participanții și de obicei studenților le plac seminarele unde este folosită simularea, iar prezența este de 100%.
- Studentul poate opri la necesitate procesul simulării punând întrebări la un moment de impas, dar și profesorul monitorizând simularea poate opri derularea acțiunii pentru a clarifica intențiile studentului, a ghida interviul, etc.
- Studenții observatori de la procesul simulării sunt puși în situația de a trăi pe viu experiența asistentului social, evaluând fiecare frază, întrebare, comportamentul non-verbal al colegului său în rolul de asistent social, venind cu obiecții, propuneri, soluții.
- Cei mai timizi și anxioși studenți, văzând încercările, eșecurile dar și succesele colegilor săi, depășesc barierele sale psihologice și până la urmă participă activ la simulare, intrând în rolul asistentului social.
- În timpul simulării profesorul poate apela la feedbackul studenților, controlând dacă scenariile cazurilor corespund întocmai obiectivelor instruirii, fiind utile studenților.

- Folosind metoda simulării profesorul poate utiliza actori în roluri de diferite categorii de beneficiari, dar și diferite circumstanțe individuale, măbind astfel oportunitățile studenților de a depăși provocările din viața reală a asistentului social.

În încheiere specificăm că în ultimii ani profesia de asistent social a parcurs o cale cu multe schimbări calitative în abordarea problemelor beneficiarilor și a metodelor de intervenție: de la asistarea cu mijloace clasice, de tip psihologic și social ale individului în dificultate, până la conștientizarea indivizilor, a grupurilor cu risc de marginalizare, la susținerea și apărarea drepturilor ce li se cuvin, pentru a găsi soluții optime de adaptare și integrare socială. Menționăm că conștientizarea specificului profesiei de asistent social și selectarea metodelor optime de intervenție pot avea loc numai în cadrul formării. Pentru a face față standardelor profesiei sale asistentul social azi trebuie să primească o instruire adecvată, iar simularea prezintă o metodă binevenită și eficientă de instruire, iar beneficiile simulării merită costurile înalte de timp, răbdare, căutarea cazurilor, implicarea emoțională a profesorului.

Bibliografie:

1. Codul educației al RM, nr. 152/2014
2. C. Nițucă, T. Stanciu. Didactica disciplinelor tehnice. Ed. PERFORMANTICA. Iași, 2006
3. Zamfir E. Asistența social față în față cu societatea riscurilor, din perspective politicilor sociale europene. Calitatea vieții. XXIII, nr.2, 2012, p.123-160
4. Zamfir, E., Calitatea formării asistentului social, cerință a serviciilor sociale specializate. <http://euromentor.ucdc.ro/2011/ro/calitateaformariiasistentulusocialcerintaaserviciiorsocialespecializateelenazamfir.pdf>
5. Petracchi H. E., & Collins, K. S. (2006). Using actors to simulate clients in social work student role plays: Does this approach have a place in social work education? Journal of Teaching in Social Work, 26, 223-233.

CZU 37.01

OPORTUNITĂȚI PEDAGOGICE PENTRU ÎNVĂȚAREA ONLINE

Stratan Mihai,

magistru, profesor, Centrul de Excelență în Energetică și Electronică, mun. Chișinău, RM

e-mail: mihai.stratan.88@gmail.com

orcid id : 0000-0002-7744-6794

Abstract. The Covid-19 crisis has led to a paradigm shift in the way pupils / students around the world learn. As innovative pedagogical opportunities, Open Educational Resources aims to provide open access to diverse and numerous platforms supported by multiple teachers and forms of education, with an ongoing mission to help elevate teaching materials, whether in digital or digital format. on physical support. Open educational resources involve a fundamental change in the educational process, contributing to the focus on the student, based on support material for learning activities, enriched by the possibilities offered by new technologies.

Keywords: open educational resources, digital resources, web resources, digital technologies, equal accessibility for quality education, types of use of OER.

Fenomenul globalizării produce efecte vizibile în proiectarea sistemelor educaționale, neexistând reforme educaționale originale, „împrumutul” în educație devenind o practică internațională curentă [5]. Dezvoltarea rapidă a tehnologiei informației și comunicațiilor, precum și accesul tot mai larg la instrumentele digitale, conduc spre dezvoltarea rețelelor sociale. Instrumentele digitale de toate tipurile devin parte a vieții noilor generații, iar școlii îi revine responsabilitatea de a oferi contexte de învățare digitală, având ca rezultat utilizarea, la nivel funcțional, a tehnologiei.

Actualmente, RM desfășoară o reformă cuprinzătoare în educație, ceea ce accentuează relevanța competențelor digitale și a TIC în domeniu. În Strategia ”Educația 2020”, obiectivul 5 subliniază că prin dezvoltarea oportunităților, oferite de tehnologia informației și comunicațiilor, sporește eficiența sistemului educațional, are loc extinderea și diversificarea serviciilor educaționale. Proiectul strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 ”EDUCAȚIA 2030” și Programul de implementare a acesteia în Republica Moldova vor deveni documente strategice pentru domeniul educației naționale, inclusiv și digitale, în următoarea perioadă.

Dezvoltarea educației a devenit o țință prioritară la nivelul politicilor de dezvoltare susținute de cele mai importante organizații internaționale (ONU și UNESCO, OECD și Banca Mondială, Uniunea Europeană etc.). Educația de calitate este unul dintre obiectivele mondiale ale dezvoltării durabile (Orizont 2030), adoptate la cea de-a 70-a Sesiune a Adunării Generale a Organizației Națiunilor Unite (septembrie 2015) [11].

Situația asociată cu epidemia, provocată de virusul SARS-coV-2 a dat naștere la o serie de probleme sistemice și educaționale. În 2019, UNESCO a declarat că „Folosirea Resurselor Educaționale Deschise (OER), combinată cu metodologii pedagogice și diverse activități de învățare, poate oferi o gamă mai largă de oportunități pedagogice inovatoare pentru a implica atât profesorii, cât și studenții pentru a deveni participanți activi la procesele educaționale...” [3, c. 7].

Resursele Educaționale Deschise sau OER (prescurtat Open Educational Resources) sunt materiale pentru învățare, predare, cercetare sau alte scopuri educaționale, care pot fi utilizate, adaptate și redistribuite, fără constrângeri sau cu foarte puține restricții, legate de drepturile de autor. Aceste materialele pot fi: cursuri, proiecte de lecții/activități, prezentări, cărți/manuale, chestionare, jocuri, simulări, teste, resurse audio sau video și multe altele puse la dispoziție în format digital sau pe un suport fizic și la care este acces liber [8]. Apelativul *deschise* (ori libere, în engleză *open*) reprezintă eliminarea restrângerilor tehnice și legale privind utilizare lor.



Fig.1. Logo-ul global al OER (versiunea în limba română) [9]

În recente Recomandări UNESCO (2019) privind OER se precizează că *Resursele Educaționale Deschise* sunt „materiale de predare, de învățare și de cercetare pe orice mediu, digital sau de altă natură, care sunt în domeniul public sau care au fost eliberate sub o licență publică și permite accesul, utilizarea, adaptarea și distribuirea liberă fără nici un fel de restricții limitate” [2].

Resursele educaționale deschise (RED), notează Stracke et al., (2019), se referă la orice materiale pentru învățare, predare și cercetare care sunt disponibile în orice format și pe orice mediu, în domeniul public sau sub licențe deschise care permit accesul liber, reutilizare, adaptare și diseminare (Stracke et al., 2019) [4]. Definiția autorilor prevede în mod expres că OER poate include atât resurse digitale, cât și non-digitale. Totodată, se enumeră mai multe tipuri de utilizare a OER, permise, pe baza activităților 5R, propuse de David Wiley [6, c.9]. Acestea sunt: Stocare (Retain), Reutilizare (Reuse), Corecție (Revise), Remixare (Remix), Distribuție ulterioară (Redistribute).

Ca oportunități pedagogice inovative, OER au obiectivul de a oferi accesul deschis la diverse și numeroase platforme susținute de varii forme de învățământ, cu o misiune de a contribui la elevarea materialelor didactice, indiferent dacă acestea sunt în format digital sau pe suport fizic [10]. Astfel, *resursele educaționale deschise* implică o schimbare fundamentală în procesul educațional, contribuind la centrarea pe elev/student. Criza Covid-19 a dus la o schimbare a modului în care elevii/studenții din întreaga lume învață.

Din Wikipedia surprindem informația că *Resursele educaționale deschise* (Open Educational Resources) se referă la accesul deschis la resurse educaționale, facilitat de tehnologiile informației și comunicațiilor, pentru consultare, utilizare și adaptare de către comunitatea utilizatorilor, în scopuri

necomerciale. Termenul a fost adoptat la Forumul UNESCO din 2002, la care s-a analizat impactul pe care proiectele Open Courseware le au asupra învățământului [9].

Un mesaj de la UNESCO (2020) afirmă că criza Covid-19 a dus la o schimbare de paradigmă a modului în care elevii de toate vârstele din întreaga lume pot accesa învățarea. Guvernul Uniunii Europene și-a exprimat de câțiva ani îngrijorarea cu privire la introducerea lentă a proceselor de digitalizare în formare și educație. Соколова Е., în studiul cu privire la competențele digitale și noile tehnologii în educație, pe baza documentelor Comisiei Europene (2020) subliniază că colectarea de date prin cercetări privind digitalizarea în instituțiile de învățământ și tehnologiile digitale în educație reprezintă o contribuție vitală la dezvoltarea politicilor de digitalizare a educației [7, c. 9]. Autorul concluzionează că tehnologiile digitale îmbogățesc învățarea și oferă noi oportunități educaționale, a căror principală calitate ar trebui să fie accesul egal la o educație de calitate pentru toate segmentele de populație [ibidem, p.3].

Devine cert, că tehnologiile informaționale permit accesul și schimbul de resurse online. Cu ceva ani în urmă, majoritatea materialelor create erau protejate, necesitând autentificarea utilizatorilor. Astăzi, cele mai multe resurse sunt create și publicate liber pe Web, făcând uz de sistemele colaborative Web 2.0. Resursele educaționale deschise cuprind [9]:

- *materiale pentru predare - învățare*: proiecte deschise (open courseware și open content), cursuri free, directoare de obiecte de învățare (learning objects), jurnale educaționale;
- *software open source* - pentru dezvoltarea, utilizarea, reutilizarea, căutarea, organizarea și accesul la resurse; includ și medii virtuale de învățare (LMS - Learning Management Systems), comunități de învățare;
- *licențe de proprietate intelectuală* care promovează publicarea deschisă a materialelor, principii de design și bune practici, localizarea conținutului.

Dacă să comparăm conceptele de *Resursele educaționale deschise* cu Open Source Software, constatăm că așa cum Open Source permite utilizatorilor reutilizarea / modificarea software-ului, resursele educaționale deschise permit utilizatorilor adaptarea materialelor și sistemelor pentru necesitățile de predare / învățare proprii.

Istrate O. (2021) în studiul consacrat resurselor educaționale deschise menționează că cele mai importante atribute ale acestor resurse au la bază materialul suport pentru activități de învățare, îmbogățite prin posibilitățile oferite de noile tehnologii. Materialul suport poartă următoarele caracteristici [1]:

- *Integrare multimedia*. Un material digital (în comparație cu cel didactic convențional) poate fi o resursă care include simulări, imagini și filme didactice, animație, clipuri audio, text etc.
- *Interacțiune cu conținutul*. Posibilitatea de a interacționa cu conținutul, de a face alegeri, de a restructura, etc. sunt esențiale pentru un plus de interes, participare activă, eficiență a învățării.
- *Integrare de jocuri educative* (serious games). Ideea unei apropieri între joc și activitățile de învățare poate fi transpusă relativ ușor în cazul resurselor educaționale digitale.
- *Interacțiune cu colegi și cu cadrul didactic*. Materialele educaționale digitale sunt aspecte care cresc motivația, semnificația și relevanța învățării.
- *Legături între resurse*. Orice resursă deschisă în format digital poate fi integrată într-o suită de resurse cu o anumită logică didactică, constituindu-se astfel ușor diverse parcursuri, intercalate cu activități tradiționale/convenționale de grup sau frontale.
- *Instrumente și resurse suplimentare accesibile*. Conținutul și sarcina de lucru prevăzute în mod curent într-o resursă educațională în format digital pot beneficia de variate resurse suplimentare din același mediu digital, care pot fi „apelate” pentru referință, exemplificare, aprofundare, consolidare sau aplicații. Acestea constau în dicționare online, enciclopedii tematice, culegeri de probleme și exerciții, filme explicative și simulări, ecranizări, texte de referință, spații virtuale pentru experimente sau explorări, spații ludice, comunități virtuale de învățare etc.
- *Portofoliu de rezultate și de produse ale activității*. Majoritatea aplicațiilor pentru crearea de resurse educaționale păstrează și/sau trimite pe *email* rezultatele activităților elevilor sau permit integrarea acestora în platforme de management al învățării pentru a fi evaluate, adnotate și

notate. Păstrarea unor elemente relevante de portofoliu ale elevului/studentului este o soluție care face posibilă construirea unei imagini de ansamblu asupra parcursului învățării și realizarea de predicții asupra performanței ulterioare (learning analytics). De asemenea, accesul la rezultate, împreună cu notițele și comentariile profesorului, poate fi acordat întregului grup de elevi, altor profesori, părinților.

- *Posibilitatea de adaptare, corectare, actualizare, completare, versionare.* Spre deosebire de materialele didactice în format fizic/ tipărit, resursele educaționale digitale, odată elaborate, pot fi modificate: corecturi pe text, adăugiri și explicații, reformulări sau interpretări noi, contextualizare și personalizare, diversificări ale sarcinilor de lucru, schimbări în scala de notare. Versiunile ameliorate pot ajunge instantaneu la elevi și la alte cadre didactice.” (Istrate, 2021).

Un argument suplimentar în favoarea utilizării resurselor deschise de către profesori este agravarea problemei găsirii de materiale educaționale de înaltă calitate în situația de pandemie. Pentru a limita răspândirea coronavirusului, s-a accentuat posibilitatea și necesitatea utilizării tehnologiilor informației și a comunicațiilor pentru a reforma întregul sistem de învățământ și a oferi în schimb învățământ online și la distanță de calitate.

În continuare propunem un tabel – bibliotecă cu resurse educaționale deschise, care, de fapt, sunt instrumente de lucru cu elevii/studentii, materiale educaționale, animații 3D, videoclipuri etc. De asemenea, propunem și linkul pentru accesare și ajungere la resursa respectivă [12].

Tabelul 1

Bibliotecă cu resurse educaționale deschise (gratuite)

Denumire și Link	Descriere
Google Docs https://docs...	Crearea și editarea documentelor (gratuit)
Google Classroom https://class...	Sistem de management al clasei. (gratuit)
Canva https://canva...	Platforma de design. (gratuit)
Prezi https://prezi...	Crearea prezentărilor atractive și dinamice. (gratuit)
Twinkl https://twinkl...	Editură educațională online, care produce materiale didactice. (gratuit)
Google Forms https://forms...	Se pot realiza teste și evaluări. (gratuit)
Google Earth https://earth...	Se poate explora lumea în 3D, cu videoclipuri, imagini. (gratuit)
LIVRESQ https://livresq...	În Biblioteca LIVRESQ găsești lecții interactive, manuale și cursuri e-learning. Peste 2300 de materiale sunt deja disponibile gratuit în biblioteca virtuală.
Scientix http://scientix...	Acces la materiale, rezultate de cercetare și documente de politici educaționale europene. (gratuit)
WordArt https://word...	Pentru a crea efecte decorative a textului. (gratuit)
Webquest https://webq...	Instrument interactiv de predare, aprofundare a cunoștințelor, pentru testare. (gratuit)
Voki https://voki...	Se pot crea personaje vorbitoare uimitoare folosind puterea propriei voci. (gratuit)
Doom 2	Dicționar ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române (gratuit)

http://diacr...	
Iteach https://iteach...	Oferă o serie de cursuri online, reviste de specialitate, știri, informații și resurse pentru predare. (gratuit)
Openboard https://open...	Tablă interactivă online ușor de utilizat. (gratuit)
Genially https://genial...	Permite crearea de prezentări digitale colorate, artistice, creative, dar și jocuri și teste online. (gratuit)

Cum putem să apreciem că o resursă este *reușită, binevenită* obiectivului ? Evident, că resursele educaționale aplicate vor fi evaluate și validate de către utilizatorii lor primari. Acesta este un mecanism care permite a se obține rezultate, de genul: îmbunătățirea curricula și a materialelor didactice; elaborarea tehnicilor de predare-învățare-evaluare de calitate; organizarea de sesiuni/activități de interacțiune cu elevii/studenții și între aceștia; identificarea modalităților eficace a procesului de evaluare.

Tranziția către utilizarea oportunităților pedagogice inovatoare, cum ar fi resursele educaționale deschise pentru învățarea online, face învățarea deschisă, menită să înlăture toate barierele inutile în calea învățării, orientându-se, totodată, să ofere studenților o șansă rezonabilă de succes într-un sistem de educație și formare care este concentrat pe nevoile lor specifice și situat în mai multe domenii de studiu (UNESCO, 2015).

Orice sistem de educație poate fi deschis, de aici și apare concretizarea că acel sistem care își sporește permanent calitatea prin analiză și evaluare; caută modalități de înlăturare a barierelor de acces la educație de calitate și echitabilă; folosește eficient resursele; este continuu conectat la tehnologii și, astfel, prin tehnologie, la lumea modernă, poate fi apreciat ca sistem de educație deschis. Una din probleme este că viteza de schimbare a tehnologiei depășește întotdeauna viteza de formulare și de implementare a noilor politici [13].

Pe timp de pandemie, impusă de răspândirea violentă și agresivă provocată de virusul SARS-coV-2, unul din punctele slabe ale pregătirii generale a profesorilor sunt *competențele digitale*. Mediul academic educațional este pomenit să se adapteze la lumea digitală, altfel trebuie să existe politici publice privind educația și noile tehnologii. Noile generații de elevi/studenți sunt formate în acest aspect, din ceea ce numim *nativi digital*, adică s-au născut și trăiesc într-o lume a tehnologiei. Pentru ei lumea digitală reprezintă o parte consistentă a vieții.

Folosirea resurselor deschise permite comunității de profesori să maximizeze utilizarea mediului on-line pentru învățare reciprocă. Beneficiile aduse de *Resursele Educaționale Deschise* sunt nelimitate, atât pentru profesori cât și pentru elevi/studenți. RED oferă oportunitatea tuturor de a crea și colabora în dorința de a aduce informații prețioase și actualizate, la care oricine, indiferent de locul în care se află, poate avea acces, sprijinind astfel și condițiile în care profesorii și elevii/studenții trebuie să desfășoare orele online. RED pot fi ajustate în funcție de nivelul de studiu, al preferințelor, dar și a altor criterii, care ajută la atingerea obiectivelor și rezultatelor educaționale dorite. De asemenea, prin accesul lor liber, acestea ajută la stimularea creativității și inovației, contribuind la o educație accesibilă și de calitate [10].

Bibliografie:

1. Istrate O. (2021) Resurse educaționale deschise. În: Revista Profesorului, nr. 2/ 2021. Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației. ISSN 2602-0068
2. M-H Chiu. Science education research and practice in Asia: challenges and opportunities. Singapore: online resource. Springer, 2016
3. Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Knyazeva, S., Chang, T. W., Zhang, X., Burgos, D., Jemni, M., Zhang, M., Zhuang, R., & Holotescu, C. (2020). Ghid pentru aplicarea Practicilor Educaționale Deschise în timpul pandemiei de coronavirus. Utilizarea RED în conformitate cu Recomandările UNESCO, trad. și adaptare: Grosseck, G., Andone, D. & Holotescu, C., Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University (SLIBNU).

4. Stracke, C., Downes, S., Conole, G., Nascimbeni, F. and Burgos, D. (2019). Are MOOCs Open Educational Resources? A literature review on history, definitions and typologies of OER and MOOCs. Open Praxis, vol. 11 issue 4, October–December 2019, pp. 1–11 (ISSN 2304-070X). DOI: <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.4.1010>.
5. Steiner-Khamsi, G., Waldow, F. (eds.) (2012), World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and lending in education, Routledge, London.
6. Wiley, D. (2013). What is open pedagogy? <https://opencontent.org/blog/archives/2975>.
7. Соколова, Е. И. Цифровые компетенции и новые технологии в образовании: по материалам документов европейской комиссии // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 2 (30). – DOI: [10.15393/j5.art.2020.5693](https://doi.org/10.15393/j5.art.2020.5693)
8. <http://red.prodidactica.md>
9. https://ro.wikipedia.org/wiki/Resurse_educative_deschise
10. <https://www.twinkl.ro/teaching-wiki/resursele-educative-deschise>
11. <https://en.unesco.org/sdgs>
12. <https://www.edumagic.eu/blog/post/resurse-educative-gratuite>
13. lessons from the drafting of national educational technology policies:
<http://blogs.worldbank.org/edutech/lessons-drafting-national-educational-technology-policies>

CZU: 364.27-053.2/6

MEDIUL EDUCAȚIONAL INCLUZIV CA OPORTUNITATE DE PROMOVARE A DREPTURILOR COPILULUI CU CES

Stratan Valentina,

doctor, conferențiar, UPSC „Ion Creangă”, mun. Chișinău, RM

e-mail: ystratanmd@yahoo.com

orcid id: 0000-0003-1311-910X

Abstract. Inclusive education is one of the main directions for reform and transformation of the general and special education system in many countries of the world, the aim of which is to achieve the right to education without discrimination. Inclusive education is education for all and in an inclusive environment. The inclusive classroom is the most appropriate educational context in which children with and without Special Educational Requirements learn together. Thus, inclusive general education establishments are means of combating and eliminating discriminatory attitudes, creating friendly communities, and useful education for most children. By creating such an inclusive environment, in which all children are welcome, protected and educated, the goal of a successful school education for all students is achieved.

Keywords: the inclusive school, needs of children, special educational requirements, inclusive education, services support, inclusive environment.

Educația incluzivă este una dintre direcțiile principale de reformă și transformare a sistemului de educație generală și specială în multe țări ale lumii, al cărui scop este realizarea dreptului la educație fără discriminare. La baza transformării sistemului de învățământ, în context global și al dezvoltării abordărilor incluzive în educație, se află, în primul rând, cele mai importante acte juridice internaționale - declarații și convenții încheiate sub egida Națiunilor Unite (ONU) și Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO) referitoare la drepturile omului și nediscriminarea de orice gen.

Aceste acte juridice internaționale, precum și legislația națională actuală, afirmă dreptul fiecărui individ la educație de calitate și dreptul de a primi o educație care nu-l discriminează pe niciun motiv

- indiferent dacă este vorba de gen, rasă, religie, apartenență culturală, etnică sau lingvistică, starea de sănătate, originea socială, socio-economică, statutul de refugiat, imigrant, etc.

În art. 26 al Declarației Universale a Drepturilor Omului (UDHR), adoptată în 1948, se prevede că „toată lumea are dreptul la educație”, drept reafirmat în diverse documente internaționale și europene: Convenția UNESCO împotriva discriminării în educație (1960), Convenția privind drepturile copilului (CRC, 1989, art. 28-29), Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități (CRPD, 2006, art. 24) [apud, 4, p. 5].

”Școlile trebuie să primească toți copiii, fără nici o deosebire privind condițiile lor fizice, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură. Acestea se referă și la copiii cu dizabilități sau talentați, copiii străzii și copiii care muncesc, copii din populații îndepărtate sau nomade, copii aparținând minorităților lingvistice și etnice...” (Declarația de la Salamanca asupra educației cerințelor speciale adoptată la conferința mondială „Acces și calitate” organizată de UNESCO și Ministerul Educației din Spania, 7-10 iunie 1994)

Fiecare copil este unic, incomparabil, înzestrat cu necesități diferite. Fiecare copil este diferit și, totodată, special și are propriile nevoi, capacități. A asigura șanse egale elevilor înseamnă a asigura posibilități maxime de dezvoltare fiecăruia, în funcție de aptitudinile și interesele sale, nevoile și capacitățile. În domeniul educației, incluziunea presupune ca școlile și întregul sistem educațional, să se schimbe și să se adapteze posibilităților elevului, devenind o instituție favorabilă fiecărui copil cu mediu educațional incluziv distinct și de calitate. Școala de tip incluziv este o școală accesibilă, de calitate și se adresează tuturor copiilor, cu menirea a-i abilita pe elevi cu elementele necesare integrării lor sociale. Conform organizației UNICEF (2000) educația de calitate presupune mediu de învățare calitativ, accesibil și sigur pentru fiecare copil (inclusiv pentru copiii cu cerințe educaționale speciale (CES); calitatea procesului educațional, aplicarea tehnologiilor pentru a diminua diversitatea proceselor și a facilităților, calitatea rezultatelor. Acest concept al calității în educație a stat la baza modelului de educație cunoscut ca *școala prietenoasă copilului* [5].

La Salamanca (Spania, 1994) a fost adoptată Declarația asupra educației incluzive și făcute recomandări care au rămas de referință pentru toți în toată perioada ulterioară: „...școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură ale acestora”. Declarația precizează că: „Persoanele cu cerințe educaționale speciale trebuie să aibă acces în școlile obișnuite, care trebuie să se adapteze unei pedagogii „centrate pe copil”, capabile să vină în întâmpinarea acestor cerințe (Declarație, art.2).

Copiii cu cerințe educaționale speciale (CES) sunt copiii a căror nevoi (cerințe) speciale derivă din deficiențe mintale, fizice, senzoriale, de limbaj, socio-afective și de comportament ori asociate, indiferent de severitatea acestora. Totodată, acestor copii cu CES li se includ și copiii din instituțiile rezidențiale de protecție, copiii/elevii din învățământul general, care prezintă dificultăți de învățare și adaptare școlară. Or, abordarea corectă și adecvată a acestor cerințe speciale permite realizarea egalizării șanselor, a accesului și participării egale a tuturor segmentelor de populație școlară de elevi. Aceasta îi aduce în cadrul comun al învățării pe toți copiii și le îmbunătățește rezultatele școlare, abilitățile sociale și, desigur, încrederea în sine [6, p. 182].

Educația incluzivă este un proces continuu de dezvoltare a politicilor educaționale, orientate spre asigurarea șanselor egale pentru persoanele excluse/marginalizate de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație de calitate, în condițiile diversității umane. Asemenea școală vine să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevilor, considerând, pe de o parte stiluri și ritmuri diferite de învățare, iar, pe de altă parte asigurând o educație de calitate pentru toți, prin programe de învățământ adecvate, bună organizare, strategii de predare, folosire optimă a resurselor și parteneriate cu ceilalți membri ai comunităților în care funcționează. Educația incluzivă înseamnă identificare, diminuare și eliminare a barierelor care împiedică învățarea, de adaptare continuă a școlii la particularitățile și potențialitățile fiecărui copil.

Implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în R. Moldova pentru anii 2011-2020 a urmărit să contribuie la realizarea misiunii prioritare a educației, a asigurării egalității de șanse

și accesului la educație de calitate pentru fiecare copil, tânăr, adult, la toate nivelurile și pașii sistemului educațional [2, p. 4].

Republica Moldova a făcut demersuri pentru orientarea sistemului de educație către valorile comune, promovate prin declarațiile și recomandările ONU (fiind membră a acestei organizații din 1992), a Consiliului Europei (fiind stat membru al Consiliului din 1995) și Uniunii Europene (tratat de parteneriat și cooperare din 1994, urmat de alte forme oficiale de colaborare, ultima fiind Agenda de asociere 2017-2019). În legislația și politicile naționale se conțin prevederi și măsuri de promovare a drepturilor tuturor copiilor, indiferent de orice criteriu de deosebire socio-culturală sau caracteristici ale învățării [ibidem].

Educația incluzivă este educația pentru toți și într-un mediu incluziv. Clasa incluzivă este contextul educațional cel mai potrivit, în care învață împreună copii cu și fără CES. Prezența în clasa de elevi a copiilor cu potențial diferit de învățare și diferite nevoi, solicită de la profesor la clasă competențe speciale de proiectare și structurare a demersului didactic. Astfel, așezămintele de învățământ general incluziv sunt medii de combatere și eliminare a atitudinilor discriminatorii, de creare a comunităților prietenoase, de educație utilă pentru majoritatea copiilor...” (Declarație, art.3).

Adaptarea mediului astfel încât să răspundă nevoilor tuturor elevilor poate schimba complet angajarea acestora în activitățile de învățare. Transformarea clasei într-un mediu de învățare confortabil, agreabil și plăcut face învățarea să fie eficientă, cu caracter social și interactiv, un context care generează interacțiuni, nivele considerabile de sprijin individual și personal și care creează oportunități de învățare. Prin crearea unui asemenea mediu incluziv, în care sunt bineveniți, protejați și educați toți copiii, se realizează obiectivul unei educații școlare de succes pentru toți elevii (UNESCO).

Sistemul modern de învățământ al unei comunități democratice dezvoltate este proiectat să corespundă cerințelor educaționale individuale ale persoanei, cum este:

- necesitatea unei dezvoltări complete și multilaterale a individului, ținând cont de caracteristicile individuale, interesele, motivele (succesul personal);
- nevoia individului de apartenență la grup/mediu social, de participare la viața societății/comunității/grupului (succesul social).

Satisfacerea acestor nevoi individuale devine baza pentru construirea unui sistem de educație echitabil în întreaga lume. Dar există grupuri de copii, cu Cerințe educative speciale (CES), ale căror nevoi nu sunt doar individuale, ci au caracteristici, nevoi speciale. Cerințele speciale reprezintă necesități educaționale *suplimentare, complementare* obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite dizabilități sau dificultăți de învățare, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.). Pentru școală nu sunt importante dizabilitățile copilului, ci abilitățile sale, potențialul său individual și capacitatea sa de adaptare și de învățare în comun cu toți semenii [1, p. 13]. Maniera în care o serie de particularități de dezvoltare și învățare face împărțirea copiilor în categorii determinate, este înlocuită de o manieră noncategorială, care consideră că orice copil este o persoană care învață într-un anumit ritm și stil și poate avea nevoie de un sprijin diferit, specializat [3, p. 329].

Cele mai multe servicii specializate în promovarea educației incluzive și asigurarea dreptului la educație de calitate pentru toți copiii au fost create și activează, în prezent, la nivelul instituției de învățământ, acolo unde se află copiii care necesită sprijin și asistență pentru a achiziționa competențele ce contribuie la formarea lor ca personalități integre și membri cu drepturi depline ai societății.

Această abordare contribuie la o astfel de organizare a procesului de învățare, în care toți copiii, indiferent de caracteristicile lor fizice, mentale, intelectuale, culturale, etnice, lingvistice și de altă natură, sunt incluși în sistemul de învățământ general și studiază împreună cu colegii lor tipici, fără dizabilități, în aceleași clase, scoli. Implementarea cu succes a educației incluzive, înaintea învățământului general actual o serie de schimbări și condiții necesare, cum ar fi acceptarea individualității fiecărui elev în parte și satisfacerea nevoilor speciale ale fiecărui copil.

Pentru o școală care a ales calea practicilor didactice incluzive, este important să se stabilească care poate fi motivul apariției barierelor în educația unui elev cu cerințe educaționale speciale. Semnificația barierelor mediului „arhitectural” al elevului este evidentă - inaccesibilitatea fizică a mediului. Dar și mai semnificative sunt barierele care rezultă din relația elevilor cu CES și contextele sociale ale existenței acestora – barierele relaționale, sociale. Exemple de astfel de bariere pot fi atitudinile profesorilor din învățământul general și special, a părinților copiilor tipici, a unor colegi, precum și un sistem inflexibil de evaluare a performanței elevilor, insuficiența cadrului existent de reglementare etc. Școlile sunt capabile să depășească multe bariere, dacă va exista o convingere că lipsa resurselor materiale nu este principala și singura barieră în calea dezvoltării incluziunii educaționale.

Astfel, pentru a elimina barierele din calea dezvoltării educației incluzive, este necesar:

- nu doar de modificarea mediului fizic al școlii, clasei pentru a realiza accesibilitatea arhitecturală și de transport;
- nu numai creșterea finanțării pentru a oferi sprijin specializat unui elev cu nevoi speciale;
- dar și, în primul rând, eliminarea barierelor sociale: schimbarea treptată și intenționată a culturii, politicii și practicii învățământului general pentru a răspunde real obiectivelor incluzive.

Crearea unui mediu școlar incluziv într-o instituție de învățământ modernă reprezintă una dintre prioritățile incluse în calendarul procesului de integrare europeană, dar reprezintă și scopul principal al procesului de democratizare a educației prin racordare la cerințele societății.

Incluziunea copiilor cu CES în învățământul general a necesitat reconsiderarea procesului de predare-învățare-evaluare, cu accent pe aplicarea celor mai adecvate tehnici care să faciliteze învățarea. Printre acestea se evidențiază tehnicile de învățare multisenzorială ca cele mai eficiente metode în asigurarea performanțelor școlare ale copiilor cu dificultăți de învățare. Eforturile pentru incluziunea copiilor cu dizabilități în școlile obișnuite în încercarea de a-i primi pe toți elevii, pune accentul pe schimbarea politicii educaționale care presupune eliminarea formelor de discriminare în ceea ce privește școlarizarea copiilor cu dizabilități; dobândirea unor valori ca deschidere în fața diferențelor, a toleranței și respectul față de celălalt.

În concluzie, un sistem educațional modern și funcțional din punct de vedere al asigurării dreptului la educație de calitate pentru toți copiii, trebuie să facă față tuturor provocărilor copiilor care îl frecventează. De altfel, incluziunea își propune să garanteze faptul că toți copiii au acces echitabil și egal la resurse, servicii și facilități care sunt favorabile pentru dezvoltarea și bunăstarea lor.

Bibliografie:

1. Cioloca Simona Ionela. Ameliorarea serviciilor educaționale din România din perspectiva educației incluzive. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca, 2012, 44 p.
2. Educația incluzivă. Evaluarea comună a implementării programului de educație incluzivă 2011 – 2020. Volumul I: raport de evaluare, prezentat Ministerului Educației, Culturii și Cercetării și Oficiului de țară al UNICEF Moldova la 25 septembrie 2019. Autori: Laura Trofin (lider de echipă), Anatol Gremalschi, Viorica Cojocaru, Irina Lonean, Simona Velea, Mădălina Lefter, Vasile Strat.- 2019.- 96p.
3. Ion Floarea, Elena Uzeanu. Educația Incluzivă În Școală. Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, Ed. a 5-a, 18 octombrie 2019.– Bălți: 2019 (Tipografia din Bălți) – 352 p. ISBN 978-9975-3302-8-2.
4. Frédérique Ast. Studiu Proiectul comun al Uniunii Europene și Consiliului Europei “Susținerea eforturilor naționale în prevenirea și combaterea discriminării în Republica Moldova”, parte a programului Parteneriat pentru Buna Guvernare. Chișinău, 2018.-57p.
5. Pogolșa L., Bucun N. (coord.) Implementarea standardelor de calitate în instituțiile de învățământ preuniversitar din Republica Moldova: Ghid metodologic. Chișinău: Cavaoli, 2015.- 60 p. ISBN 978-9975- 3038-9-7
6. Stefania Volmer, Liliana Banu. Clasa Incluzivă: Abordări Și Strategii Didactice. Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții". Materialele Conferinței științifico-practice

internationale, Ed. a 5-a, 18 octombrie 2019. –Bălți: S. n., 2019 (Tipografia din Bălți) – p.181-184. ISBN 978-9975-3302-8-2.

CZU 37.013.73

ORIENTĂRI FILOZOFICE ÎN DEFINIREA COMUNITĂȚII ÎN PERIOADA MODERNĂ

Ecaterina Zubenschi,

doctor în pedagogie, conferențiar Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău

e-mail: ecaterinazubenschi@gmail.com

orcid id: 0000-0002-1822-7460

Abstract: The interval of the XV-XIX centuries is marked by the Renaissance, the Protestant Reformation (which promoted critical awareness of religion and the church), the Great Geographical Discoveries, the rise of capitalism, the emergence of the press, the English Civil War, the Atlantic Revolutions, the formation of the United States (1776) and Canada (1867). The revolutionary transformation of the systems of government and state structures of from the 18 th century, under the motto of freedom, equality, fraternity, it acquired an overwhelming force, leading to the development of new visions to reform the world, the community, the state, the position and relations of man in a free, egalitarian society. New modern visions of community (utopianism, anarchism, Marxism) have had a major influence on the development of contemporary community models.

Key-words: utopia, anarchism, Marxism, community, society.

Conform multor surse istorice, epoca modernă ar fi început în intervalul secolelor XV-XIX. Transformarea revoluționară a sistemelor de guvernare și a structurilor de stat a început energic în secolul al XVIII-lea, debutând cu Revoluția Franceză din 1789 izbucnită la Paris, având deviza Liberté, Egalité, Fraternité ce a dobândit o forță covârșitoare în reorganizarea fundamentală a societății europene. Ca rezultat al Revoluției industriale și a revoluțiilor politice, au apărut noi viziuni asupra modernismului: utopismul, anarhismul, marxismul etc.

Etape - Epoca	Perioadă	Modele comunitare	Reprezentanți
Epoca modernă	Secolul al XVI-XVIII -XIX	Modelul comunității - utopice; - anarhiste; - anarhist-comuniste; - marxiste.	Thomas Morus, (1478-1535); Edmund Burke (1729-1797), François Marie Charles Fourier (1772-1837); Karl Mannheim (1893 - 1947), Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Kropotkin Piotr Alexei (1842-1921) Karl Heinrich Marx (1818 -1883)

Termenul ”utopia”, se referă la tentativa umană de a crea o societate perfectă, care nu există (încă). Ideile utopiste au luat naștere din nevoia oamenilor de a spera, de a imagina noi lumi în care să trăiască mai bine. Ideile utopice cunoscute sub denumirea de "socialism utopic", militau pentru: o distribuie egalitaristă a produselor, abolirea banilor, cetățenii trebuiau să facă doar o muncă plăcută pentru binele comun, și pentru a se cultiva într-un domeniu artistic sau științific.

Modelul comunităților utopice din epoca modernă, secolul al XIX-lea. Comunitățile utopice ale secolului al XIX-lea au apărut ca rezultat al tendinței de a reforma lumea, de a introduce noi principii de activitate umană, de a construi centre industriale pentru ca, în cele din urmă, totul să se modernizeze. Comunitățile erau specifice statelor dezvoltate unde industrialismul avea oportunități și dislocație. *Comunitățile utopice întruchipau intenția oamenilor de a construi o lume nouă în care să predomine echitatea socială, cooperarea pentru binele comun.* După cel de-al doilea război

mondial, comunitățile rurale din SUA erau organizate după modelul israelian al kibbutzim-ului, o formă de cooperare colectivă ce avea drept scop utilizarea eficientă a resurselor și a roadelor înalte în agricultură obținute prin munca comună. Mai târziu, sub influența administrației publice locale, apare o strategie de edificare a comunităților autosusținute care prevedea următoarele transformări: - edificarea unui sistem de liderism formal; - stabilirea unui set de reguli pentru membrii comunității; - urmarea unei ideologii comune de producere a bunăstării colective; - criterii explicite ale membrilor comunității (care să stabilească clar cine este membru și cine nu); - un etalon sau simbol comun; - un plan de acțiune comună pentru rezolvarea unor obiective de interes public.

Reprezentanții concepțiilor utopiste despre comunitate: Thomas Morus; Charles Fourier; Burke.



Thomas Morus, în engleză Thomas More (1478-1535), avocat, scriitor, om de stat englez, personalitate reprezentativă a umanismului din Europa. Thomas Morus a descris și el comunitatea utopică creștină, orientată de Salvator spre binele fericirii comune. În viziunea sa, societatea utopică este fondată pe familie și pe o morală tradițională, morală care s-a impus printr-o hotărâre comună a membrilor care au fondat statul comunitate. Familia este în continuare structura de bază a comunității, dar ea nu mai îndeplinește nici un rol în crearea comunității, fiind doar o funcție a acesteia.

Familia are o funcție ordonatoare, fiind structurată patriarhal, căci ea formează viitorii membri ai societății. Familia este structurată, în aparență, conform dreptului roman privind *pater familias*, acesta având rolul de stăpân absolut în cadrul familiei, căci dreptul de coerciție îi aparține tatălui. Familia nu este în sine o comunitate, după cum era văzută în dreptul medieval, ci este elementul pe care se bazează comunitatea. Familia este o unitate constitutivă a comunității. Morus elimină rolul individului în societate, lipsindu-l total de libertatea individuală. Morus transformă comunitatea într-un grup de proprietari, în care bărbații sunt capi de familie și numai ei dețin dreptul la această proprietate. Utopia lui Morus descrie o comunitate “de o calmă fericire. Dorințele ei sunt legate de pace, virtute, seninătate, bucurie liniștită, mai puțin accentuată spre tendințe revoluționare în domeniul descoperirilor științifice. Modernitatea Utopiei nu constă în nici un caz în virtuțile ei economice. Munca este elementul coeziv al societății, dar în același timp și cea care va pune limite libertății, și chiar dezvoltării. Munca trebuie să satisfacă nevoile simple ale comunității, iar supraproductivitatea determină neplăceri, căci schimbul le aduce bogății de care ei nu au nevoie, determinând invidia vecinilor. Comunitatea rămâne și trebuie să rămână autarhică, pentru a fi fericită. Baza puterii în societatea utopiană o constituie comunitatea, în cadrul căreia toți membrii sunt egali în drepturi, și în avere, căci ea se dorește a fi beneficiara fericirii utopice. Ca elemente structurale ale comunității capii familiilor se organizează pentru a coordona Statul utopic. Astfel, treizeci de familii își aleg un reprezentant unic (de altfel, cele treizeci de familii, în cazul orașului, trăiesc împreună într-un fel de palat). Zece astfel de reprezentanți aleg din rândul lor un conducător, numit *philarh* sau *syphogrant*. Philarhii pentru a nu se organiza într-o oligarhie sunt aleși anual, dar părerea comună este că alegerea aceluiași syphogrant, dacă s-a comportat bine în funcție, în mai mulți ani succesivi, reprezintă o garanție a stabilității. Zece syphogranți aleg din rândul lor un protophilarh sau tranibor. Protophilarhii sunt membrii Senatului Utopiei, și de cele mai multe ori sunt și conducători ai celor douăzeci și patru de cetăți ce compun viața urbană a țării. Rolul Senatului este de a alege de pe o listă de patru cetățeni (dintre cei mai renumiți), prin deliberare secretă, un Adem, adică un principe ales. Senatul prin învoirea sa anuală are rolul de a-l consilia pe monarh, și de a-l ajuta să ducă la îndeplinire legile. (Trebuie spus, că numărul legilor este foarte mic, tradiția jucând un rol mult mai important în ordonarea vieții cotidiene). Prin controlul alegerilor, se vede, puterea reală aparține comunității, ea desemnându-și conducătorii după calități și dar fără a face apel la demagogie, votul fiind dat pe baza unor legături quasipersonale, existând relații foarte strânse între utopieni [9, p. 36].

Preluând modelul lui Morus, din acest moment toate utopiile vor fi democratice, creând toate comunități de inspirație democratică. Tipul democratic bazat pe muncă, fără alt scop decât minima fericire a omenilor (în sensul de subzistență) stă și la baza socialismului, utopia fiind etichetată drept

formula magică pentru rezolvarea tuturor problemelor sociale. De aceea, au existat frecvente încercări de a construi asemenea societăți, fără sorți de izbândă. (D E: în sec. al XVII-lea, Vasco de Quiroga care a întemeiat o comunitate după modelul Utopiei la Santa Fe, sau exemplul lui sir Humfrey Gilbertcare a creat coloniile engleze din America de Nord).



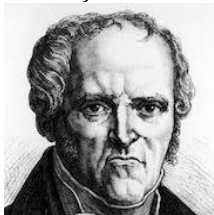
Edmund Burke (1729-1797), filozof și politician conservator, britanic se pronunța împotriva folosirii forței în coloniile americane. Pentru Burke, comunitatea este o realitate umană, structurată natural. Comunitatea stă la baza constituirii societății. El acuză toate celelate teorii politice ca fiind utopice, căci doresc transformarea rapidă și fără tranziție a unui fenomen constituit natural. Pentru conservatorii secolelor XVIII-XIX, omul nu are o capacitate generală pentru altruism, fiind mai degrabă o ființă aplecată spre relații cu cei apropiați lui, familia, prietenii și vecinii.

Omul este natural, el pune intersul său mai presus de toate celelate, înțelegând, însă, că acest inters poate fi satisfăcut doar prin relație cu ceilalți. Omul din firea sa, este înclinat spre lene, acționând doar pentru a-și satisface interesele sale, dar nu exclusiv, egoist. Burke, spune, că prin natura sa omul este legat de comunitatea în care se naște și se formează. Omul aparține comunității. Astfel viața în comunitate devine pentru el o a doua natură, pentru că ea conține toate cutumele și regulile păstrate prin tradiție. Conservatorismul declară, că numai prin comunitate există libertate umană. Libertatea trebuie să depindă de scopurile comunității, în parametrii unei tradiții și cutume, prin care însuși omul este apărut de tendințele centralizatoare ale statului. Dacă drepturile unor grupuri, sau comunități este încălcat de statul centralizat în numele libertății individului, atunci chiar libertatea individului se clatină.

Tradiția este, pentru conservatorism, cea mai importantă componentă a comunității, pentru că prin ea se încearcă continuu ameliorarea condiției umane. Însăși comunitatea, ca depozitară a tradiției se subordonează aceste funcții, devenind creatoarea, de facto a omului istoric. Omul ca entitate individuală abstractă, este, anistoric. Comunitatea, însă, are existență temporală, fiind atât creatoare a istoriei cât și beneficiara ei. Comunitatea instituie conform cerințelor de moment toate elementele societății, dar ea nu poate trece, prea mult, peste natura imperfectă a omului. Fiind creaturi determinate social și istoric (prin natura comunității), în mod necesar oamenii reflectă patternurile naturale ale inegalității sociale. Autoritatea este, necesară totdeauna și ea este cea care determină inegalitatea. Inegalitatea are rădăcini circumstanțiale naturale și politice, fiind intim legată de modelul formării comunității (în special când aceasta se bazează pe modelul patriarhal al familiei). Inegalitatea socială este menținută, de către conservatori, ca o formă naturală a societății, fiind o parte a tradiției. Comunitatea este chemată, să gestioneze tradiția (inclusiv formele nou preluate), căci prin comunitate tradiția rămâne pururi vie. Burke spune că nici o revoluție sau cataclism nu a distrus complet tradiția, ba până la urmă ideile respectivei revoluții au sfârșit prin a fi încorporate tradiției. Astfel tradiția comunității, are o ciudată formă circulară. Tradiția conferă comunității puterea, care nu aparține masei oamenilor. Conservatorismul nu acceptă ideea de masă, considerând-o un concept artificial, ca sumă de indivizi abstracți. Puterea masei este văzută ca mobocrație - adică puterea gloatei care se conduce după instinctul gregar și inspirație de moment, deseori contradictorie. Libertatea înseamnă libertatea grupului, a comunității mici din care face parte individul și nu libertatea individului în cadrul comunității monolitice naționale care îi neagă în final libertatea. Puterea comunității înseamnă participarea acesteia la activitatea de guvernământ, care acționează pentru respectarea drepturilor comunității, pe care acestea le are din tradiție. Acceptând inegalitatea ca pe un lucru natural, conservatorismul acceptă și autoritatea ca pe o structură normală care acționează în spiritul legilor pentru buna viață a membrilor comunității. Pentru Burke, societatea constă din interdependența armonioasă dintre părți, care se supun toate unui organism central care este Constituția. Aceasta nu este un document scris, ci o sumă de cutume, reguli, legi și tradiții care conțin autoritate. Autoritatea aparține comunităților prin *subsidiaritate* (greșală) „Drepturile și libertățile comunității sunt strict problemele comunității. [2, p. 26-71].

Antiindividualismul și procomunitarismul, provin din perspectiva organică asupra societății. Societatea ca un tot organic este rezultatul unei evoluții naturale. Burke vede în stat ceva asemănător misterului - părțile sale, ca și majestatea sa nu pot fi disecate și analizate - pentru că statul nu a fost făcut. Burke declară că “noi ne-am născut într-o societate politică, la fel ca tații și strămoșii noștri, nu noi am făcut-o” Guvernământul este necesar datorită imperfecțiunii naturii umane, căci rolul său este să mențină pacea, libertatea, justiția și proprietatea.

Conservatorismul neagă individualismul și conceptul de massă. În viziunea conservatorilor, omul, ca natură și motivație rămâne neschimbat, în ciuda trecerii timpului și a civilizației. Omul este anistoric (situat în afara realităților concret-istorice.). El intră în contact cu civilizația pentru că nu poate fi gândit în afara societății, dar natura sa rămâne constantă peste timp și circumstanțe. Omul este dator comunității, pentru statusul și libertatea sa, pentru toate inconvenientele (dezavantaje, dificultăți, obstacole) pe care le determină nașterea și dependența, într-o comunitate. Conservatorismul dă întreaga putere comunității, optând pentru societate, responsabilă pentru existența individului social.



François Marie Charles Fourier (1772- 1837), *filozof socialist* de tendință utopistă și economist francez. A realizat o critică profundă a societății capitaliste, dezvăluind contradicțiile acesteia. Comunitatea propusă de Charles Fourier au fost considerate ca bază a tezelor comunismului, și ca premise utopice pentru acesta. Elementul fondator al comunității nu mai este familia, care din punctul său de vedere este artificială, ci individul singular, care aderă voluntar la comunitate.

Declarându-se un dușman al familiei, Fourier dorește să “dinamiteze” însăși construcția socială existentă, bazată pe cuplu. Comunitatea gândită de el trebuie să se fondeze natural, fără violență ca în vechea societate. Comunitatea sa se bazează pe muncă, văzută de el doar ca o plăcere, având un randament ridicat, tocmai datorită satisfacției pe care o dă (Engels prevedea același sistem de muncă). Prin Fourier comunitatea devine unica creatoare a unei lumi noi. Formată în afara legăturilor familiale comunitatea are ca bază un contract asumat de toți membri participanți la comunitate. În aceste condiții organizarea se face pe criterii de vârstă și liberă voință. Odată fondată noua societate “a fericirii”, falangele ei vor forma structuri federative, pe bază reprezentativă, pentru a putea gestiona fericirea[3, p. 45-78].

În ciuda caracterului utopic, teoria lui Charles Fourier a fost încercată practic, prin exemplul lui Theodor Diamant, și al său falanster de la Scăieni.



Karl Mannheim (n. 1893 - d. 1947), *filozof utopist și sociolog* german, elev al lui Max Weber. Domeniul principal de cercetare a constituit sociologia cunoașterii, urmărind să trateze sistematic factorii care determină gândirea grupurilor sociale, considerând sociologia cunoașterii drept o "știința empirică a faptelor", care are ca temă de studiu "gândirea reală" a grupurilor umane. Mannheim considera cunoașterea nu ca pe un fapt al gândirii pure, ci ca un rezultat al conviețuirii active în societate.

Mannheim considera ideologia ca falsă conștiință, ca interpretare spontană sau conștient denaturată a realității. Mannheim și-a imaginat și un nou tip de om al viitorului, în formarea căruia ar trebui să se poarte de la modele religioase". Mentalitate sa utopică se află în conservatorism, descinzând mișcările chiliastice (Credință mistică într-o împărăție de o mie de ani a lui Hristos pe pământ, proprie unor secte (advențiști, martorii lui Iehova etc.). Poziția aceasta pune accentul pe o comunitate mitică, inițială, precristiană sau creștinism primitiv, legat alienarea umană în epoca industrializării[6, p. 7-744].

Suzanne Infeld Keller (16.04.1927– 9.12.2010), sociolog american, era de părerea că, eșecul comunităților utopice a venit din incapacitatea grupurilor de inițiativă de a se confrunța cu conflictele, contradicțiile interioare și exterioare[2, p. 26-71].

Krishan Kumar (născut în 1942 în Trinidad și Tobago), sociolog britanic, în lucrarea sa ” Utopia and anti-utopia in modern times”, menționează, termenul ”utopie”, concept occidental, a apărut în Occident ca un mod specific și extrem de original de a face față problemelor noi ale societății occidentale moderne. Temele sale sunt cele caracteristice gândirii sociale occidentale moderne:

putere, inegalitate, democrație, știință. Utopia este o repetiție critică a dilemelor societății moderne și, în același timp, o relatare prescriptivă a celui mai bun mod de a le rezolva. De la prima sa apariție în „Utopia” lui Thomas More în 1516, utopia a suferit numeroase schimbări de concentrare și îngrijorare. Dar forma sa a rămas remarcabil de rezistentă. Pe măsură ce ne apropiem de sfârșitul celui de-al doilea mileniu creștin, există semne clare - de exemplu, urgența utopiilor feministe și ecologice - că utopia nu a fost în niciun caz epuizată, puterea fie ca instrument de analiză critică, fie ca viziune constructivă a posibilităților viitoare[5, p. 89-97].

Conceptiile anarhiste despre comunitate.

Canadianul Charles Edward Coughlin (1891-1979), preot și lider politic, afirma că ideologia societăților moderne este un amestec complex de teme contradictorii, de meritocrație și egalitarism, de individualism și colectivism. Ponderea celor doua componente în cadrul acestui amestec depinde de tradițiile și de cultura politică a fiecărei națiuni [11].



Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), *economist, sociolog francez, teoretician al socialismului*, considerat părintele anarhismului. Proudhon Pierre-Joseph a fost primul care s-a definit pe sine ca *anarhist*, evidențiind anarhismul (curent politic și social care neagă în genere orice putere de stat). Din punctul lui de vedere, sistemul statului este intrinsec rău și nu poate fi corijat prin nici un remediu teoretic, de tipul doctrinelor politice. Statul, care deține autoritatea este cel care a viciat raporturile sociale creând conflictul. statul trebuie să fie desființat iar funcția sa coercitivă și autoritară trebuie eliminată.

Dispariția statului nu va duce, la dispariția societății, spun anarhiștii pentru că statul nu înseamnă însăși societatea, ci este doar o funcție a acesteia. Societatea, așa cum s-a constituit, și continuă să o facă, trebuie să își ia dreptul de autodeterminare. Între economie și politică există raportul de simbioză. Funcțiile organice sunt ale economiei, căci prin ea societatea subzistă, iar funcțiile vieții în relație sunt politice care, astfel, parazitează existența normală a societății. Eliminând statul din existența socială, Proudhon, ca și în cazul utopiei fourieriste, îl “înlocuiește” cu viața comunitară. Descoperind primatul economiei asupra politicii, el spre deosebire de liberali, vede în politică latura psihologică, ce-i face pe oameni (liberi de la natură) să accepte anumite acorduri mutuale (care se influențează reciproc una pe alta). Organizarea mutuală a economiei este destinată să înlocuiască insolidaritatea economică a individului neorganizat cu un liberalism egalitar fondat pe un credit gratuit (prin Banca Poporului) și pe un schimb natural de servicii. “Societatea trebuie considerată, nu ca o ierarhie de funcții și facultăți, ci ca un sistem de echilibru între forțele libere, în care fiecare este asigurat de a se bucura de aceleași drepturi în condițiile îndeplinirii acelorasi datorii, de a obține aceleași avantaje în schimbul acelorasi servicii.”[7, p. 340-347]. Proudhon extinde termenul de comunitate la întreaga societate. Baza comunității este familia, a cărei model de autoritate l-a preluat inițial statul. Prin mutualism (sistem de solidaritate și de ajutor reciproc) familia aderă liber la comunitate. (Proudhon este neclar, considerând că fiecare individ în parte, din proprie voință se integrează în comunitate. În acest caz problema constrângerii familiale este eludată - ocolită). Familia este singura structură a societății politice care trebuie să reziste, ea continuând să rămână ierarhică și patriarhală. Bărbații, ca și capi de familie vor poseda proprietate atâta vreme cât nu exploatează pe alții, iar distribuția se va face în funcție de productivitate. Integrând această dialectică a mutualismului, Proudhon extinde conceptul de societate la nivel global, comunitatea fiind termenul pentru societățile particulare. Datorită intereselor economice comunitățile sunt natural nevoite să interacționeze, dar dacă din această interacțiune este eliminată forța coercitivă a statului, ea tinde să devină pașnică, comunitățile dorind să conlucreze normal, și chiar să se unifice unele cu altele prin ceea ce el numește federalism.

Federalismul este conceput după modelul politic, comunitățile aderând la un inters comun major, fiecare participând la rezolvarea lui după propriile capacități, conlucrând mutual pentru un scop final general.

Astfel, modelul organic al conservatorismului capătă aici proporții globalizante, fiind acceptat ca o structură pe orizontală, în care fiecare comunitate acționează pe cont propriu pentru binele

întregului sistem. Anarhismul propus de Proudhon este lipsit de elementul revoluționar violent, societatea propusă de el ieșind, din cadrul luptei de clasă, comunitatea sa considerându-se liberă de orice prejudecăți clasiale, propunându-se ca o alternativă la orice sistem social.



Kropotkin Piotr Alexeevici (1842-1921), savant, geograf, istoric, publicist, teoretician, revoluționar anarhist rus, creatorul ideologiei anarhist-comuniste, definește anarhismul ca pe un principiu sau ca pe o teorie despre viață și conducere, după care societatea este concepută fără guvernământ. Armonia în aceste societăți poate fi obținută, nu prin subminarea legii sau prin obediența (supunere, ascultare) față de o autoritate, ci prin înțelegerea liberă între variate grupuri, teritoriale și profesionale, constituite liber în numele producției și consumului, pentru satisfacerea infinitelor nevoi și aspirații ale ființelor civilizate.

Prin aceasta, anarhismul se dorește a fi o filosofie politică, prin care nici un grup să nu exercite coerciție asupra altor grupuri. Societatea, poate să conțină o varietate de grupuri aranjate, încât să coordoneze funcțiile sociale. Pentru Kropotkin, anarhismul se opune sistemului capitalist, el propunând anarhismului lupta de clasă. El propune un model bazat pe valorile comunității de dimensiuni reduse, formată în afara oricărei constrângeri exterioare, inclusiv a familiei, care este văzută ca un element creator al capitalismului. Comunitatea este dorită a fi mică pentru a putea fi controlată de membrii ei, și pentru a se împiedica situația inversă, ca asociația să-și controleze și manipuleze membrii. Membrii comunelor vor fi lipsiți de proprietate individuală, relațiile productive fiind realizate în comun, pe baza unui contract inițial, iar structura coezivă va fi ajutorul mutual între participanții la comună. Natura comunității este voluntară, constituindu-se într-o asociație. Fiecare asociație va dezvolta numai o nevoie specifică, iar fiecare membru este chemat să-și rezolve singur cât mai multe nevoi. Funcționalitatea asociației transpare din faptul că grupul se rișipește după ce nevoia s-a împlinit. Aceasta presupune o mare responsabilitate a individului, care se va înscrie într-o altă asociație, unde va lucra pentru satisfacerea altor nevoi, nu totdeauna ale lui, dar la care este moral dator să participe în acest joc mutual de interese. În viziunea lui Kropotkin, cheia rezolvării problemelor societății anarhice fiind simpla organizare a muncitorilor – unica clasă. Fiecare ramură industrială este organizată într-o federație de comune independente, care se constituie ca un sindicat cu cerințe specifice față de întregul eșafodaj (schelă, construcție provizorie) comunitar lucrative (anarhosindicalismul nu exclude din această nouă organizare socială nici modele comunității agricole, dacă acestea acceptă să se implice în comunități “sindicale”). Astfel fiecare industrie este controlată de către muncitorii respectivei ramuri, aceștia încercând pe baza unui acord mutual să rezolve problemele industriale cu celelalte ramuri ale întregului. Rezolvarea se face pe baze reprezentative, instituindu-se un fel de sistem managerial ad hoc. Scopul anarho-sindicalismului, ca și la anarhiști, este libertatea individului, comunele fiind constituite în așa fel încât această libertate să fie cât mai prezervată (apărată), pentru ca muncitorul să nu trăiască într-o societate coercitivă [4, p. 417-423].

Legând-o de ideea luptei de clasă, comentatorii au descris teoria lui Kropotkin, alături de cea a lui Mihail Bakunin, drept creatoare a anarhismului comunist - sau colectivist. Acest tip de anarhism se definește prin aceea că este împotriva oricărei coerciții (constrângeri), propunând o societate fără guvernământ, prin stabilirea unei serii de comune mici și bazate pe voluntariat. Aceste comune se vor aduna într-o federație pentru a negocia orice problemă comună. Federațiile se vor institui orizontal, numai reprezentarea va fi piramidală, de la nivel comunal la nivel regional, și de la nivel regional la nivel național.

Anarhismul colectivist, este de acord că actuala societate împărțită în clase nu va ceda fără luptă puterea pe care o deține, fie prin tradiție, fie financiar. De aceea instituirea comunității anarhiste poate fi realizată numai prin revoluție. Identitatea anarhismului cu revoluția (prezentă și la Bakunin) a întărit prejudecata că anarhismul nu este altceva decât forma ultra violentă a marxismului, și deci perspectiva comunalistă nu este decât un comunism mascat [2, p. 26-71].

Preocupările ideologice pentru Binele Comun, pentru egalitate și libertate n-a dispărut total, ci îmbracă noi forme ale reflexiei sociale ce dorește să se readapteze la cerințele noii gândiri.



Karl Heinrich Marx (n.05.1818 - d.14.03.1883), economist german, filozof, sociolog, scriitor, jurnalist politic, întemeietor, împreună cu Friedrich Engels, al teoriei socialismului științific, teoretician și lider al mișcării muncitorești. "Istoria tuturor societăților cunoscute este istoria luptei de clasă". Ideile lui Marx s-au realizat prin victoria Revoluției din Octombrie din Rusia. Inițial influențat de Hegel, Marx a argumentat că sistemul capitalist, la fel ca și sistemele socio-economice precedente, produce tensiuni interne ce-l conduc la distrugere.

Pentru Marx, adept al pragmatismului, subiectul istoriei sunt oamenii. În societate există doar două clase sociale majore, clasa burghezilor și proletariatul. Burghezia se folosește de proletariat, asuprindu-i prin muncă, pentru a-și spori capitalul. Pentru Marx, omul își demonstrează puterea și realitatea în conviețuirea cu alții. Existența socială determină conștiința umană și nu invers. Societatea nu înseamnă în primul rând conștiință colectivă, ci muncă colectivă, omul fiind mai înainte de toate un animal economic care își dezvoltă gândirea pe baza forțelor de producție și relațiilor economice [8, p. 80-139]. În comunitatea capitalistă, stăpân al proprietății private este clasa exploatatoare, care devalorizează omul proletar, lipsit de proprietate, de bunurile pe care le produce. Devalorizarea omului este explicată prin prisma economică: omul este separat de produsul muncii sale, care devine marfă în capitalism și îl face pe om dependent de sistem. Munca salariată este doar un mijloc de supraviețuire, forța de muncă fiind comercializată și omul ajungând el însuși marfă. Banii, „târfa universală”, îl înstrăinează și pe om de om, ei sunt adevăratul spirit universal. Capitalismul însemna pentru Marx sărăcirea și asuprirea muncitorilor, îmbăgățirea bogaților prin munca lor. Situația se va schimba, doar atunci, când mijloacele de producție vor deveni proprietate comună. Numai în comunitatea socialistă, omul nu va mai fi exploatat. Așa cum capitalismul a înlocuit feudalismul, capitalismul va fi înlocuit de comunism.

În 1968, gânditorul francez Roger Garaudy considera că “Pentru prima oară în istoria gândirii omenеști, marxismul - filosofie, teorie economică, politică, concepție despre lume, propune perspectivele și speranțele de viitor ale celor asupriți, care nu aveau dreptul să gândească. Marx era profetul care propovăduia o lume mai bună sub auspiciile comunismului. Fenomenul marxist a primit etichetări opuse, în funcție de regimul care îl valorifica. Dacă în timpul “orânduirii socialiste” era cel mai mare gânditor al tuturor timpurilor, după 1989 trece la periferia istoriei filosofiei, fiind criticat de toate crimele fostului regim comunist. Nu ideile lui Marx au fost criminale, ci modul lor de întrebuințare. Marx este vinovat în aceeași măsură în care Nietzsche este vinovat de genocidul nazist. Viziunea sa revoluționară a dorit nu să schimbe o stare socială sau un regim, ci politica însăși, să schimbe temeliile lumii din care trebuie să dispară religia, statul, clasele, omul depinzând doar de el însuși și de legile sociale pe care le va conștientiza. [1, p. 11].

După cum spunea, Krisham Kumar, utopia fusese legată de ideea progresului și a fericirii crescânde, reprezentând „expresia credinței în rațiune”, iar prin contrast, evenimentele majore ale secolului XX distrug această credință, fiind un veac măcinat de două războaie mondiale care au avut consecințe devastatoare: șomaj în masă, fascism, stalinism, amenințarea războiului nuclear care ar fi însemnat distrugerea lumii, toate dovedind lipsa rațiunii și barbaria neînchipuită a oamenilor. Această conjunctură a dus la apariția sentimentului de teamă, teamă față de o catastrofă planetară care a determinat, la rândul său, exacerbarea atitudinilor anti-utopice [5, p. 311].

Odată cu secolul XX, ne îndepărtăm complet de gândirea utopică a veacurilor anterioare, care manifesta, adesea, un optimism entuziast, sensul fiind o viziune mult mai pragmatică, pesimistă, a unui univers în care sentimentele sunt analizate, disecate până la anihilare, omului modern rămânându-i, eventual, să gândească, iar mai puțin să și simtă.

Distopie – (sinonim: cacotopie, kakotopie, anti-utopie, contra-utopie) reprezintă antiteza unei societăți utopice sau a unei utopii. O societate distopică se caracterizează prin prezența uneia din formele de guvernare autoritariste (totalitare) sau printr-o formă oarecare de opresiune sau de control social. Societățile distopice sunt plasate în viitor și, prin accentuarea și exagerarea unora dintre tendințele negative ale contemporaneității, spiritul utopic oferă, un avertisment, în speranța că se va realiza o schimbare declanșată de șocul contactului cu opusul imaginii (e)utopice.



Eric Arthur Blair (25.06.1903-21.01.1950), cunoscut sub pseudonimul literar și jurnalistic *George Orwell*, născut în Motihari, statul Bihar, India Britanică, romancier, eseist, nuvelist, critic literar și jurnalist britanic (Londra, Regatul Unit), comentator al radio BBC, editorialist și reporter. Simpatizant de centru-stânga, fără a îmbrățișa însă ideologia comunistă, pe care o și critică într-o formă cât se poate de radicală în scrierile și operele sale. George Orwell este autorul a două faimoase lucrări în care atacă totalitarismul: fabula politică *"Ferma Animalelor"* (1945) și romanul politic *"O mie nouă sute optzeci și patru"* (1949).

Romanul *"O mie nouă sute optzeci și patru"*, descrie o Mare Britanie posteroară unui război nuclear ipotetic dintre Est și Vest, care ar fi avut loc în anii 1950, în care s-a instaurat un regim de tip totalitar foarte inspirat din ceea ce a fost stalinismul și din anumite elemente ale nazismului.

În romanul *"O mie nouă sute optzeci și patru"*, pesimismul negru este ilustrat prin descrierea unei societăți sărace, cu mărfuri de proastă calitate, unde oamenii trăiesc de pe o zi pe alta, consumând niște rații alimentare aflate mereu în scădere. Locuințele sunt dărăpănate, dar pereții sunt acoperiți cu steaguri roșii („al Ligii Tineretului” și „al Spionilor”). Pe toate zidurile stă la loc de cinste portretul dictatorului, „alintat” cu supranumele de „Fratele cel Mare”. Acesta este conducătorul, tiranul absolut care controlează fiecare sector al vieții. Fratele cel Mare controlează o vastă armată de informatori, un regim polițienesc instaurat în vederea unui control absolut. În fiecare locuință există câte un televizor care nu poate fi stins niciodată și funcționează în sens dublu: ca emițător non-stop al propagandei oficiale și, în același timp, ca o cameră de luat vederi ațintită spre fiecare dintre supușii Partidului unic. O lozincă omniprezentă funcționează ca o amenințare: „Fratele cel Mare este cu ochii pe tine”. Economia Oceaniei e într-o situație critică, din cauza războiului permanent între marile puteri: Oceania, Eurasia și Eastasia. Iar războiul este unul fără sfârșit, cele trei puteri nu se luptă decât pentru a deține controlul total și pentru a menține un nivel de viață scăzut, pentru ca, în acest fel, oamenii să rămână de-a pururi în sărăcie, căci aceasta diminuează gândirea, cel mai mare pericol cu care se poate confrunta un stat totalitar. Scopul nici măcar nu mai este victoria, în aceste condiții, ci războiul permanent, deoarece el devine esențial pentru stabilitatea statului, de aici una dintre lozinci: „Războiul înseamnă pace.” Războiul este pace, Libertatea este sclavie, Ignoranța este putere. „Fratele cel Mare este masca sub care Partidul se prezintă lumii întregi” [10, p. 258]. Transpusă în decorul unei Londre (veritabil „Oraș Ireal”, sintagma celebră a lui T.S. Eliot), păraginite și secatuite de război, distopia lui Orwell se bazează simbolic pe cele patru construcții piramidale „de tip nou”: *Ministerul Adevărului* (care se ocupă cu rescrierea istoriei, mușamalizarea unor evenimente care amenință stabilitatea SOCENG-ului, fiind, de fapt un minister al minciunilor), *Ministerul Păcii* (care „se ocupă cu războiul”), *Ministerul Abundenței* (însărcinat, evident, cu administrarea mizeriei generale) și *Ministerul Iubirii* („care se ocupă cu menținerea ordinii și disciplinei”, cel mai crud și nemilos dintre ministere, cu labirinturi, rețele de sârmă ghimpată, uși de oțel și cuiburi de mitralieră camuflate, gardieni cu mutre de gorile, îmbrăcați în uniforme negre și înarmați cu bastoane. Sistemul totalitar urăște memoria, adevărul, gândirea, valorile spirituale. Personalitatea trebuie degradată la statutul de masă, de gloată, poporul devine populație, iar populației i se pot servi orice ineptii, fără teama că cineva va fi făcut vreodată răspunzător pentru continuul viol simbolic practicat de sistem. Puterea constă în a-l umili pe om, a-i provoca durere. Ai putere atunci când rupi conștiința omului în bucăți, iar bucățile vii le rearanjezi în forme noi, pe care tu însuți le hotărăști” [idem, p. 329]. Tăcerea și consimțământul, conformismul cel mai obedient și răbdător sunt însemnele inconfundabile ale zodiei totalitare. „Ministerul Adevărului”, sediul propagandei de partid, centrul nervos al complotului minciunii, este un element indispensabil al ordinii totalitare. Glorificarea gândirii colective a grupului, ființei colective a partidului unic. Falsitatea și ipocrizia sunt pilonii de rezistență ai propagandei totalitare, acea instituție omniprezentă scopul căreia a fost și rămâne același: lichidarea libertății, distrugerea democrației, zdrobirea demnității individului. ”Nimeni nu pune mâna pe putere cu intenția de-a o mai preda vreodată altcuiva. Puterea nu este un mijloc, puterea este un scop în sine. Nu instaurezi o dictatură ca să aperi o revoluție, ci revoluția o faci ca să instaurezi

dictatura. Scopul persecuției este persecuția însăși. Scopul torturii este chiar tortura. Scopul puterii este puterea”[12]. Cărțile lui Orwell explică esența lumii totalitare, logica ei secretă, fenomenele de strangulare a libertății și, mai ales, geneza alarmantului proces al înrobirii voluntare.

Personalități, ca Orwell, Koestler, Albert Camus, Panait Istrati, André Gide, Stephen Spender, Ignazio Silone, Hannah Arendt, sau Mană's Sperber au îndrăznit să spună cu voce tare adevărul despre terifianta goliciune a împăratului. Cartea “Brave New World” semnată de Aldous Huxley (NY: Harper Collins, 1932) descrie pericolele capitalismului și ale industrializării, în cazul în care acestea sunt lăsate fără control. Ființele umane sunt reduse la simple automate care cosumă droguri pentru a-și schimba dispoziția, se angajează în activități sexuale rituale pentru a compensa lipsa gândurilor și natura superficială și impersonală a legăturilor lor emoționale[idem,12]. Margaret Atwood subliniază, că nici o societate – chiar și cele mai deschise și liberale dintre acestea – nu este imună la astfel de pericole. Constrângerile totalitare pot apărea oriunde, în Rusia, Europa, în Statele Unite, sau în oricare altă țară, dornică de hegemonism mondial. Propagandă, militarism, poliție în forță, spălare a creierelor, corupție, genocid, criminalitate în lege, persecuție, servicii secrete, sunt doar unele dintre fațetele totalitarismului.

Bibliografie:

1. Garaudy Roger. Karl Marx. New York: International Pub. 1968. p. 11
2. Iliescu Adrian-Paul, Socaciu Emanuel-Miahi. Fundamentele gândirii Politice Moderne. Ed. Polirom, Iași, 1999. p. 26-71.
3. Jameson, Fredric. "Fourier; or; Ontology and Utopia" at Archaeologies of the Future: The Desire Called Utopia and Other Science Fictions. London & New York: Verso. 2005. p. 45-78
4. Kropotkin Peter. "The Conquest of Bread" and Other Writings. Cambridge University. Press, 1995. p. 417–423. ISBN 9780521459907.
5. Kumar Krishan. Utopia and anti-utopia in modern times. Publisher: Blackwell; First Edition (January 1, 1987) Hardcover: 506 p. ISBN-10 : 0631148736 ISBN-13 : 978-0631148739
6. Манхейм Карл. Избранное: Диагноз нашего времени. Москва: РАО Говорящая книга, 2010. p. 7-744. ISBN ISBN 978-5-88415-991-4
7. Marx Karl, Engels Friedrich. Opere alese în două volume, ediția a 3-a, vol. 1, 1966, Editura Politică, p. 340-347
8. Marx Karl, Engels Friedrich. Opere alese în două volume, ediția a 3-a, vol. 2, 1967, Editura Politică, p. 80-139
9. Morus Thomas. Utopia, Editura Mondero, Bucuresti, 2019, p. 36.
10. Orwell George. O mie nouă sute optzeci și patru, Traducere de Dana Crăciun, Iași, Polirom, 2019. ISBN 978-973-46-7716-0
11. https://ro.qaz.wiki/wiki/Charles_Coughlin
12. <https://www.catchy.ro/despre-cateva-dintre-utopiile-lumii-contemporane/20372>

УДК 378

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВУЗЕ

Баскаева Жанна,

кандидат педагогических наук, доцент СОГУ, г. Владикавказ, РФ

e-mail: zhanna-64@mail.ru

orcid.id:0000-0002-1974-702X

Abstract The article reveals the growing role of the integrative approach in higher education as one of the effective ways to develop the professional competence of students. The author considers

the possibility of practical implementation of this approach in the process of preparing a future primary school teacher at the university.

Keywords integrative approach, levels of integration, methods of teaching language.

Последние годы все чаще приоритетной, системообразующей отраслью образования Российской Федерации, развитие которого прежде всего ориентировано на повышение качества, обновление структуры и содержания, формирование профессиональных компетенций обучаемых, признается педагогическое образование. В связи с этим проблема становления профессиональной личности педагога, в частности учителя начальных классов, владеющего важнейшим инструментом профессиональной деятельности – русским языком, является на сегодняшний день актуальной. По нашему глубокому убеждению, одним из путей, способствующих развитию профессиональной компетентности студентов, может стать интегративный подход, особенно при обучении теории языка и методике его преподавания.

Разработкой интегративного подхода в педагогической науке занимались не только российские [7, 8; 10; 12], но и иностранные ученые [11]. Ряд исследований посвящен использованию интеграции при подготовке учительских кадров в вузе [1; 3; 4; 5; 6]. Однако «в высшем педагогическом образовании тем не менее сохраняется парадигма подготовки учителя, профессиональный уровень которого определяется системой приобретенных знаний, умений, навыков, обеспечивающих целенаправленную педагогическую деятельность в стандартных условиях, без учета необходимости осуществлять межпредметную интеграцию в школе» [1, с. 4], что вызывает конфликт между ориентированием современных методик на традиционные научные подходы к изучаемым теоретическим положениям и активизацией процессов интеграции в образовании.

Интегративный подход к обучению, в том числе лингвистическим и методическим дисциплинам, вслед за Н.А. Беловой, мы рассматриваем как «совокупность структурных и содержательных компонентов в изучении взаимосвязанного материала данных смежных дисциплин для создания системных знаний будущих учителей в данной области, влияющих на формирование целостного мировоззрения» [1]. То есть использование интегративного подхода связано с пересмотром как содержательной, так и процессуальной сторон обучения: «от общетеоретического обоснования необходимости интеграции конкретных учебных дисциплин, определения оптимального уровня и формы интеграции предметов, точек сопряжения учебного материала, его ведущих идей, до координирования программ учебных предметов, использования соответствующих методов и приемов, средств обучения с целью формировать целостные знания школьников о мире» [1, с. 15-16]. Таким образом, к будущему учителю начальных классов в области языкового образования и методической подготовки сегодня предъявляются особые требования.

Реализация интегративного подхода осуществляется как на структурном, так и на содержательном, понятийном уровне.

Рассмотрим сказанное на примере подготовки бакалавров направления «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») психолого-педагогического факультета Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова (СОГУ).

Интеграция на уровне структуры лингвистических и методических дисциплин проявляется в том, что разделы теоретического курса русского языка, который изучается в течение всех 8 семестров, опережает соответствующие разделы курса методики обучения русскому языку, создавая прочную базу сознательного усвоения последнего. Так, например, фонетика, орфоэпия, графика и орфография изучаются на 1 курсе, соответствующие же разделы методики преподавания русского языка в начальной школе рассматриваются на 2 курсе; теория русской лексикологии и словообразования – на 2 курсе, а методика лексической и словообразовательной работы в начальной школе – в 5 семестре и т. д.

Мы также пытаемся осуществлять интеграцию и на содержательном (понятийном) уровне, которая проявляется в параллельном применении в смежных учебных курсах единых

теоретических позиций, лингвистических концепций (единство терминов, определений понятий и т.п.).

Прежде всего, это внутрипредметная интеграция, заключающаяся в постоянной демонстрации тех взаимосвязей, которые пронизывают всю иерархическую систему современного русского языка. Например, процесс обучения словообразованию строится таким образом, что студенты на каждом занятии убеждаются в тесной взаимосвязи, пронизывающей все уровни языковой системы. Так, выяснение морфемной и словообразовательной структуры слова невозможно без знания законов фонетики и фонологии, лексического значения слова, морфологических категорий слов.

Интегративные связи между смежными предметами также могут проявляться на разных уровнях. В методической литературе приводится несколько классификаций уровней интеграции. Так, М.Н. Берулава [2], а вслед за ним и Н.А. Белова предлагают 3 главных «уровня интеграции, которые определяются по степени глубины при взаимодополнении учебного материала в процессе интегрированного обучения (уровень межпредметных связей, уровень дидактического синтеза, уровень целостности)» [1, с. 19]. В исследовании К.Ю. Колесиной выделяются элементарный, средний и глубокий уровни интеграции [6, с. 13], которые содержательно соответствуют трем уровням, описанным М.Н. Берулава и Н.А. Беловой.

На *элементарном уровне* интеграции присутствует определенная фрагментарность при взаимосвязи учебного материала, устанавливаются *межпредметные связи*, где ведущим связующим звеном становятся общие компоненты содержания дисциплин «Русский язык» и «Методика обучения русскому языку и литературному чтению». Это дает возможность ставить и, соответственно, решать педагогические задачи по систематизации и обобщению знаний студентов в лингвистической области, актуализировать ранее полученные языковые ЗУНы и компетенции путем их переноса из смежной учебной дисциплины. Например, при изучении русского словообразования в 4-ом семестре в качестве самостоятельной работы студентам предлагалось классифицировать словообразовательные типы разных частей речи с учетом лексико-грамматического разряда производящего слова и степени продуктивности типа.

В 5-ом семестре в рамках методики обучения русскому языку и литературному чтению в процессе изучения темы «Работа над составом слова и словообразованием в начальной школе» студенты должны были сформировать словарный минимум для учащихся начальных классов, включающий слова тех частей речи и словообразовательных типов, над классификацией которых они работали в предыдущем семестре. При этом следовало учитывать продуктивность словообразовательного типа и посильность его осмысления детьми указанной возрастной группы.

На *среднем уровне* осуществляется интеграция процессуальных элементов обучения. Это *уровень дидактического синтеза* смежных предметов (в нашем случае – русского языка и методики обучения). Здесь «...реализуется соединение содержательных блоков, более объемных, чем на элементарном уровне, которые включают общий учебный материал этих разных дисциплин, а также выявляется порядок введения и рассмотрения данного общего материала в системе занятий (т. е. его систематизация), что требует также интеграции процессуальных элементов обучения» [1, с. 20]. Деятельность обучающихся в связи с этим усложняется; увеличивается степень взаимодействия дисциплин, от овладения лингвистическими единицами в курсе русского языка и анализа их изучения в начальной школе студенты переходят к созданию собственных разработок, учатся использовать полученные знания в самостоятельной лингвистической и методической деятельности. Так, например, после изучения разделов «Лексикология» и «Словообразование» в курсе русского языка (3 и 4 семестр) студентам-бакалаврам на практических занятиях по методике обучения русскому языку (в 5 семестре) предлагалось проанализировать последовательность, этапность изучения и содержательный объем лексического и словообразовательного материала в

программах и учебниках по русскому языку для 1-4 классов, а также систему предлагаемых лексических и словообразовательных упражнений и на этой основе разработать свои методические рекомендации по оптимизации работы над рассматриваемыми разделами.

Высшим уровнем интеграции учебных дисциплин считается уровень целостности, который характеризуется максимальной процессуальной и содержательной взаимосвязью смежных курсов. В качестве результата может появиться новая интегрированная дисциплина, при создании которой «...происходит интеграция самого процесса обучения в рамках новой дисциплины, когда относящийся к одному объекту материал разных предметов требует не только структурирования, но и определенной последовательности изучения, осознания причинно-следственных связей для решения всех дидактических задач интегрированных курсов: изучения нового материала, обобщения и систематизации знаний на широкой интегративной основе» [1, с. 20].

Однако, по нашему мнению, интеграцией высшего порядка может стать выполнение выпускной квалификационной работы, в которой на основе лингвистических фактов и закономерностей происходит корректировка и оптимизация методики преподавания русского языка в начальных классах. Так, например, в исследовании студентки-выпускницы «Активизация работы над абстрактными существительными на уроках русского языка в начальной школе» были представлены методические рекомендации по организации работы с отвлеченными существительными в начальной школе. Учитывая классифицирующую роль суффиксов в языке, студентка отобрала словообразовательные модели абстрактных существительных, которые распределила по типам склонения (см. таблицу). Такое распределение поможет организовать работу над абстрактными существительными также при изучении других частей речи.

Таблица

Абстрактные существительные

І склонение	ІІ склонение	ІІІ склонение
<u>прил.</u> +от (а): доброта <u>прил.</u> +изн (а): белизна <u>прил.</u> +ин (а): седина <u>прил.</u> +инк (а): хитринка <u>прил.</u> +об(а): злоба <u>прил.</u> +б(а): дружба <u>глагол.</u> +к (а): побелка	<u>прил.</u> +ство(о): богатство <u>прил.</u> +и(ј)(е)/стви(ј)е: спокойствие <u>глагол.</u> +иј(е)/-ни(ј)(е): дыхание <u>сущ.</u> +изм: героизм	<u>прил.</u> +ость/есть: храбрость, мягкость <u>глагол.</u> +знь: жизнь <u>глагол.</u> +овь: любовь

Как видно из приведенных примеров, интегративный подход способствует также приобретению компетенций в области научных исследований, делает студенческие научные исследования более осмысленными и глубокими.

Таким образом, интегративный подход, в том числе при изучении таких дисциплин, как «Русский язык» и «Методика обучения русскому языку и литературному чтению», способствует формированию не только предметных знаний, умений и навыков, но и профессиональных компетенций, развитию индивидуальных способностей и личного опыта студентов – будущих учителей начальных классов, формирует целостное научное мировоззрение, а следовательно, соответствует современным требованиям, предъявляемым к качеству подготовки педагога.

Библиография:

1. Белова Н.А. Научно-методическая подготовка студентов-русистов к интеграции филологических дисциплин в школьном образовании: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. М., 2008 [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-nauchno-metodicheskaya-podgotovka-studentov-rusistov-k-integratsii-filologicheskikh-distiplin-v-shkolnom-obrazovanii> (дата обращения: 11.01.2022).

2. Бериулава М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах. Теоретико-методологический аспект. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1988. 222 с.
3. Водясова Л.П. Интегративный подход в изучении филологических дисциплин в педагогическом институте // Психология, социология и педагогика. 2015. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/03/4534> (дата обращения: 08.01.2022).
4. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Д.: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. 440 с.
5. Карамышева С.Н. Практический опыт интеграции учебных дисциплин в курсе «Методика обучения русскому языку» // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53. С. 66-74. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27385214_22995126.pdf (дата обращения: 09.01.2022).
6. Колесина К.Ю. Построение процесса обучения на интегративной основе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Д., 1995. 22 с.
7. Копров В.М., Сапир Е.В. Интеграционные процессы в инновационной среде высшей школы // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 3. С. 382-392. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.382-392.
8. Крючков В.А. Интеграция содержания учебного процесса как способ совершенствования коммуникативной компетенции учителя-практика: (В рамках непрерывного образования учителя): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Рязань, 2003. 21 с.
9. Ракитов А. И. Интеграция образования и науки как глобальная проблема // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 331–341. DOI 10.15507/1991-9468.084.020.201603.331-341.
10. Billett S. Integrating Practice-based Experiences into Higher Education. Springer Netherlands. 2015. 258 p.
11. Plotnikova N.F., Kondrateva I.G. Development Of Integrative Skills In Higher-Education Students // Modern Journal of Language Teaching Methods. December 2017, vol. 7, issue 12, pp. 107-117.

УДК 37.014

ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Блохин Виктор,

кандидат соц. наук, доцент БГСХА, г.Горки, Беларусь

e-mail: v.blakhin@bk.ru

orcid id: 0000-0002-1045-9603

Annotation: The article examines the changes in the higher education system associated with the coronavirus pandemic. The worsening of the epidemic situation has led to the closure or restriction of the work of many educational institutions in most countries of the world. To continue the educational process, teachers were forced to urgently introduce remote technologies. Modern computer technologies make it possible to receive higher education for a wide social stratum, including low-income and people with disabilities. The task of the state scale is to maintain and increase the volume of funding for higher education, technological support for universities to organize effective distance learning.

Keywords: transformation, higher education, pandemic, remote technologies, problems, limitations, efficiency.

В 2022 г. пандемия коронавируса по-прежнему имеет место, новые штаммы вируса приводят к введению ограничений, в том числе к закрытию учебных заведений. Локадауны были массовым явлением в 2020 и 2021 гг. Большинство стран мира вводили карантин различной степени жесткости, что привело к необходимости быстрой трансформации образовательного процесса. Высшие учебные заведения начали использовать целый арсенал дистанционных средств для чтения лекций, проведения семинарских занятий, конференций и, даже, в целях приема контрольных работ, зачетов и экзаменов.

Дистанционные технологии постепенно внедрялись в образовательный процесс до 2020 г. – мультимедийные средства, видеое- и аудио- контент стали доступны для студентов. Однако уровень проникновения технических инноваций в образование был тесно связан с желанием и умениями профессорско-преподавательского состава. Часто преподаватель старшей возрастной категории не хотели использовать дистанционные технологии по причине консерватизма и элементарного отсутствия компьютерных навыков. Однако резкое ухудшение эпидемической ситуации заставило буквально всех преподавателей менять устоявшиеся подходы к преподаванию.

Наиболее подготовленными к уходу образования в онлайн оказались страны первого мира – наиболее экономически и технологически развитые страны, а также вузы-лидеры. Сложнее адаптироваться к новым реалиям отстающим государствам и региональным вузам, которые, часто испытывают нехватку современных компьютерно-коммуникационных средств.

Международные организации, в частности ООН и ее структурные подразделения внесли существенный вклад в борьбу с пандемией и организацию образовательного процесса в новых условиях. В рамках Глобальной коалиции по вопросам образования под эгидой ЮНЕСКО, при содействии правительств стран мира были разработаны меры реагирования в условиях пандемии, что позволило оперативно утвердить решения и рекомендации по организации дистанционного образования. В соответствии с выработанными подходами, задача предоставления качественного образования должна рассматриваться совместно с необходимостью учета доступности средств обучения для молодежи, находящейся в состоянии бедности и нищеты; на далеком расстоянии от центров цивилизации; для молодежи, имеющей проблемы со здоровьем и др. Отмечается важность учета мнений, уровня технической грамотности, возможности здоровья преподавательского состава, а также социально-экономическое положение местных сообществ, что определяет возможность организации непрерывного образовательного процесса на основе дистанционных технологий [2].

В целях минимизации последствий пандемии и обеспечения качества образовательного процесса международные организации и ведущие эксперты рекомендуют реализовывать ряд мер.

1. Сдерживание распространения коронавируса, тщательное планирование работы учреждений образования в новых эпидемических условиях.

К числу наиболее эффективных мер для обеспечения стабильности обучения относится снижение передачи вируса в национальном масштабе, что возможно при соблюдении строгого масочного режима в местах скопления людей, минимизация массовых мероприятий, вакцинация населения, усиленные меры по дезинфицированию помещений. Регулирование режима функционирования учреждений образования (в традиционном или дистанционном формате) необходимо обсуждать со всеми заинтересованными сторонами, учитывать различные мнения и, по возможности, вырабатывать компромиссные решения. В принятии решений важна согласованность действий с работниками сферы здравоохранения.

2. Обеспечение источников финансирования образования и координация действий для достижения результатов.

Продолжающаяся эпидемия привела к огромным социально-экономическим потерям, снижению объема экономик стран мира и вообще к падению мирового ВВП. Правительствам нужно защитить источники финансирования образования, что возможно при использовании следующих мер: активизация мобилизации внутренних государственных ресурсов, сохранение приоритетности финансирования образования, повышение эффективности расходования средств, развитие международного сотрудничества в целях решения долговых проблем государств.

3. Формирование жизнеспособных систем образования в целях устойчивого развития.

Укрепление устойчивости образовательных систем возможно в случае обеспечения равенства и инклюзивности в плане доступности обучения; совершенствование системы управления рисками на всех уровнях системы образования; развитие механизмов коммуникаций и консультаций.

4. Переосмысление образования и ускорение трансформаций в преподавании и обучении [1].

Преобразования в образовательном процессе могут иметь огромные масштабы и реализовываться в течение короткого времени, что показала пандемия COVID-19. Нужно использовать возможности, которые предоставляет современный трансформационный процесс, что может способствовать выработке решений имеющихся проблем. Применение дистанционных форм образования может в дальнейшем предотвратить отсев из образования (особенно высшей школы) молодежи из малообеспеченных и маргинальных слоев населения. Возникают дополнительные возможности развития навыков в рамках программ расширения возможностей для трудоустройства, повышение квалификации.

Гарантирование непрерывности обучения в условиях закрытия образовательных учреждений (или ограничения их работы) стало серьезным вызовом для многих национальных правительств. В соответствии с изданными распоряжениями преподавателей обязали использовать информационно-коммуникационные технологии в образовательной деятельности. Некоторые методы дистанционного образования применяются в большей степени, чем другие, что обусловлено уровнем образования и варьируется от региона к региону. В странах с ограниченной доступностью Интернета применяются более традиционные способы дистанционного обучения – печатные материалы, записи радио- и телепередач на дисках или usb-носителях [3].

Лишь немногие государства осуществляют оценку эффективности методов дистанционного обучения. Появившиеся данные демонстрируют различия стран в степени охвата молодежи образованием с использованием дистанционных методов: в государствах с высоким уровнем дохода дистанционным обучением охвачено до 85% учащихся, в то время как в странах с низким уровнем дохода такую возможность имеют не более 50% детей и молодежи, получающей образование. Возникшая разница связана с цифровым разрывом и тем, что социально уязвимые группы населения не всегда имеют доступ к таким базовым для современной цивилизации благам как электроснабжение, телефонная связь, техническая и дорожная инфраструктура.

Успешная реализация дистанционных методов обучения может быть представлена в виде схемы (Рисунок 1.).



Рисунок 1. Составляющие системы дистанционного обучения

В связи с закрытием учреждений образования возникла необходимость пересмотреть применяемые методы оценки успеваемости учащихся, а иногда и вообще отказаться от них. Во многих государствах экзамены переносились на более поздний срок; в некоторых регионах они были отменены; в ряде стран вместо экзаменов стала проводиться непрерывная аттестация или применяться альтернативные решения, такие как проведение выпускных экзаменов в формате онлайн-тестирования. Инновационным методам непрерывной аттестации уделяется повышенное внимание. За успеваемостью учащихся можно следить посредством проведения опросов с помощью мобильных телефонов, отслеживания статистики использования и эффективности учебных платформ и приложений, а также оперативной учебной аттестации для выявления пробелов в знаниях. Каждое решение сопровождается своими трудностями, главным образом с точки зрения справедливости.

Долгосрочные решения в сфере образования должны внедряться с учетом полученного опыта и на основе широкого использования технологий для обеспечения непрерывности обучения во время пандемии, в том числе для наиболее маргинализированных слоев населения. Сохранение доступа к образованию – критически важная необходимость от которой во многом зависит будущее как отдельных личностей, так и обществ в целом.

Библиография:

1. Концептуальная записка: образование в эпоху COVID-19 и в последующий период [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf. – Дата доступа: 23.10.2021.
2. UNESCO, International Commission on the Futures of Education, “Education in a post COVID-19 world: Nine ideas for action”, 2020 [Electronic resource] – Mode of access: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>. – Date of access: 26.10.2021
3. Karen Mundy and Susannah Hares, “Equity-Focused Approaches to Learning Loss during COVID-19”, Center for Global Development Blog, 16 April 2020, [Electronic resource] – Mode of access: <https://www.cgdev.org/blog/equity-focused-approaches-learning-loss-during-covid-19>. – Date of access: 27.10.2021.

УДК 37 (013)

К ВОПРОСУ О КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ

Болбас Галина,

кандидат пед. наук, доцент БГПУ им. М. Танка, г. Минск, РБ

e-mail: bgv78@mail.ru

orcid id: 0000-0001-6118-9618

Abstract the essence and content of the phenomenon of naturalness are analyzed, the degree of development of this pedagogical phenomenon in the scientific literature is assessed. The author focuses on the lack of a holistic view of the theory of nature-forming education and the implementation of the conceptualization of views, ideas and approaches to its comprehension.

Keywords natural education, human nature, social nature, Ya. A. Komensky, A. Diesterweg, cultural conformity, godlikeness, natural development.

Феномен природосообразного воспитания в современной педагогической науке не имеет целостного представления. Чаще всего оно ассоциируется с естественным, свободным, личностно-ориентированным, народным и др. воспитанием. Само понятие «природосообразное воспитание» в научных исследованиях встречается достаточно редко. Для ряда авторов основанием для его использования является «очевидность» значения термина, заключенная в названии, что не вызывает в таком случае необходимости углубляться в смысл явления. Отдельные ученые понимают природосообразное воспитание как производное от принципа природосообразности воспитания и в своих исследованиях, посвященных природосообразному воспитанию [2, 7], часто переключают фокус внимания на данный принцип, раскрывая, по сути, его содержательно-сущностное наполнение. В качестве тождественного понятия используется термин «природосообразность воспитания», хотя за игрой слов обнаруживаются смысловые отличия: если в первом случае природосообразность выступает как одно из свойств процесса воспитания, то во втором, – природосообразность – основополагающая и ключевая идея данного процесса, определяющая систему его свойств, характеристик и параметров.

Большинство ученых исследуют «природосообразность» в устойчивой и традиционной для него связке с компонентом «принцип» (Н. Д. Виноградова, В. Е. Доманский, А. В. Кулик, В. В. Кумарин, Р. Л. Лыгдынова, Е. Н. Медынский, Е. А. Петрова, А. И. Пискунов, С. М. Салимова, А. Н. Шими́на и др.). Некоторые опускают данный компонент и рассматривают природосообразность как идею, парадигму, идеологию, которые проецируют на педагогические процессы и явления (В. С. Болбас, А. М. Кушнир, И. Я. Лернер, В. П. Сазонов, Г. А. Харьковская и др.). Также транслируются идеи о том, что универсального определения принципу природосообразности не может быть в силу его смысловой многозначности и находят возможным его интерпретацию в привязке к автору, в частности, принцип природосообразности Я. А. Коменского, принцип природосообразности Ж. Ж. Руссо и т.д. Более того, адекватной дефиницией называют понятие «парадигма природосообразности» («природосообразная парадигма»). Наряду с природосообразным воспитанием используются понятия «природосообразное обучение» (М. Ф. Полевская, А. Л. Сиротюк и др.), «природосообразное образование» (З. И. Тюмасаева, М. В. Шептуховский и др.), «природосообразная педагогика» (В. П. Беспалько, В. В. Кумарин и др.). Отличия между ними обусловлены отличиями между терминами «воспитание», «обучение», «образование», «педагогика».

Понятие «природосообразность», которое во многом определяет сущность природосообразного воспитания, обычно связывают с представителями зарубежной

педагогической мысли Нового времени и, прежде всего, чешским мыслителем-гуманистом Я. А. Коменским. При том, что его главный труд «Великая дидактика» (1632) изобилует примерами соотнесения явлений природного мира с явлениями и процессами воспитания человека, в нем нет оперирования самим термином «природосообразность», также как и в работе немецкого мыслителя Ф. Фребеля «Воспитание человека» (1826), в которой, по утверждению некоторых исследователей, он впервые употребляется. «Природосообразность» встречается в работах немецкого мыслителя А. Дистервега как «*naturgemäßheit*». В статьях «О высшем принципе воспитания» («*Über das oberste Prinzip der Erziehung*», 1830) и «О природосообразности и культуросообразности в обучении» («*Über Natur- und Kulturgemäßheit in dem Unterricht*», 1832) он определяет данное явление как высший педагогический принцип и обосновывает необходимость выстраивать воспитание и обучение на его основе. При этом немецкий педагог сужает значение природосообразности до сообразности с природой человека: «в воспитании человека все зависит от того, чтобы ничего не случилось противоречащего природе человека вообще и отдельной индивидуальности в частности, и больше того, чтобы все происходило сообразно с этой природой» [1, с. 221]. Сообразность с социальной природой человека и его культурным опытом А. Дистервег относит к принципу культуросообразности воспитания. Идеи природосообразности в контексте формирующегося педагогического знания находили отражение в трудах многих педагогов, например, в учении В. Ратке, который утверждал, что «обучение должно протекать в соответствии с ходом природы, не нарушая его» [3, с. 98]. Принцип природосообразности выступал как принцип организации воспитания и обучения, так и как метапринцип, определяющий содержательно-целевой и процессуальный компоненты воспитания. В наследии Ж.-Ж. Руссо принцип природосообразности стал основой его теории естественного воспитания, базирующейся на идее о том, что природная сущность человека находит воплощение в естественном развитии и искажается в условиях цивилизации [6]. И. Г. Песталоцци связывал природосообразность с развитием природных задатков человека, считал, что «необходимо безусловно добиваться природосообразности развития душевных сил детей» [5, с. 91–92] и представлял природосообразность основой элементарного образования. В наследии русского педагога Л. Н. Толстого природосообразной представлена его теория свободного воспитания. У К. Д. Ушинского природосообразность воплотилась в педагогической антропологии, у К. Н. Вентцеля – в теории космического воспитания, у П. П. Блонского – в педологии.

Идеи природосообразности актуализировались в Новое время по ряду причин, одной из которых являлось становление педагогики как самостоятельной науки, сопровождающееся ее отделением от философии, что было вызвано активным развитием в целом научного знания. Пристальный интерес к естественнонаучному знанию в данный период определил поиск педагогических закономерностей, моделей воспитания в мире природы. Природа активно приобретала статус объекта естествознания и превращалась в «натуру», в обосновании педагогических явлений все чаще использовались аналогии непосредственно с миром живой и неживой природы, что мы находим в трудах Я. А. Коменского. «Великая дидактика» насыщена сравнениями явлений природного мира с явлениями, характерными для воспитания и обучения. Использование метафор, сравнений и аналогий как образных средств в педагогической теории чешского педагога является частным проявлением того, что Новое время для педагогики представляет собой этап «встречи» науки и искусства и природосообразное воспитание отражает это в полной мере.

Сущность природосообразного воспитания обусловлена мировоззренческими установками исторических эпох, поэтому может быть понята лишь в контексте конкретного времени и пространства. Объединяет все этапы развития человечества поиск источника, который определил мироздание, природу как таковую и природу сущего. Античность связывают с поиском субстанции как первоначала всего существующего. Представитель Милетской школы древнегреческий мыслитель Фалес видел источником мироздания воду, Анаксимандр – апейрон («беспредельное»), Анаксимен считал первоосновой бытия воздух, а

Гераклит – огонь и т.д. Представления о природных явлениях как о первоэлементах субстанции заключали в себе необходимость подчинения им жизнедеятельности человека, в том числе и сферы воспитания. Поиски первоначала продолжались и в последующие исторические эпохи. Космоцентризм Античности, богоцентризм Средневековья, антропоцентризм Возрождения, наукоцентризм Нового времени, социоцентризм, культуроцентризм, эко(био)центризм Новейшего времени и т.д. отражают в своих названиях то, что определялось таким первоначалом. По сути все «центризмы» свидетельствуют о поисках точки опоры или бога, а «сообразности» – про подчинение ему всех сфер жизни человека, отсюда «природосообразность», «богосообразность», «культуросообразность», «человекосообразность» воспитания и др. Само слово «соОБРАЗность», на что обратил пристальное внимание в своей работе «Педагогика со-Образности» А. А. Остапенко, включает слово «образ». Автор при этом акцентирует внимание на Боге как образе: «Не человека, не его природу и не культуру надо ставить в центр, а Образ, данный человеку Богом» [4, с. 4]. Разделяя идею богосообразности, мы считаем, что в разные периоды истории человек его размещает в различных субстанциях. Что касается слова «образ», заключенного в термине «природосообразность», то он появился в русской его версии при переводе с немецкого. «Naturgemäßheit» чаще всего переводится как «естественный», однако в контексте русской культуры приобрел новые смысловые оттенки. Поиски первоначала продолжают и находят отражение в направлениях современной педагогической науки: нейропедагогике, педагогике индивидуальности, этнопедагогике, ноосферной педагогике, здоровьесберегающей педагогике, экопедагогике и др. Педагогические теории и идеи формируются в рамках координат «сообразности» с природой человека (биологической, психологической, нравственной, этнической и др.), с социумом («второй природой») и природой окружающего мира (естественной природой как таковой, космосом и др.). Выбор обусловлен приоритетами и мировоззренческими установками эпохи, ее «центризмом» на определенной ценности.

Таким образом, для осмысления природосообразного воспитания не достаточно анализа его различных аспектов, необходимо концептуальное представление данного феномена в системе педагогической науки, которое, в свою очередь, возможно при условии его погружения в философский и исторический контекст становления и развития. Многообразие трактовок педагогического явления, его интерпретация в рамках различных подходов и теорий зачастую усложняют определение научной истины и очевидности феномена природосообразного воспитания.

Библиография:

1. Дистервег, А. О высшем принципе воспитания // Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1956. С. 215–227.
2. Иванова, Н. И. Природосообразное воспитание учащихся средствами народной педагогики : на материале чуваш. шк. Респ. Башкортостан : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.И. Иванова ; Стерлитамак. гос. пед. ин-т. – Стерлитамак, 2004. – 21 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие для пед. учебных заведений / под ред. академика РАО А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
4. Остапенко, А. А. Педагогика со-Образности. Очерки и эссе / А. А. Остапенко. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2012. – 184 с.
5. Песталотци, И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / И. Г. Песталотци ; под ред. М. Ф. Шабаевой. – М. : Просвещение, 1965. – Т. 3. – 635 с.
6. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989. – С. 199–296.
7. Сайткасимханова, Д. М. Педагогические условия природосообразного воспитания обучающихся средствами народной педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Д. М. Сайткасимханова ; Южно-Казахстан. пед. ун-т. – М., 2008. – 27 с.

УДК 378.6 + 343.92

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОЛИЦЕЙСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Валеев Руслан,

кандидат пед. наук, ДГУВД, г. Днипро, Украина

e-mail: osvitne.pravo@gmail.com

orcid id: 0000-0001-8593-5515

Abstract. Modern police training and education are changing along with the whole society. In advanced democracies, the most striking trends are the introduction of andragogy approaches and experiential learning in law enforcement training. It is also necessary to note the informatization of police training, as well as the formation of psychological knowledge and skills among officers.

Keywords: police vocational training, andragogy, blended learning, cognitive apprenticeship

В последние годы общество стремительно меняется в результате развития информационно-коммуникационных технологий и глобализационных процессов. Многие специалисты на Западе еще более 50 лет назад заключили, что полиция не успевает за этими изменениями, потому что существенно дистанцирована от общества. Вследствие этого постепенно (и очень успешно и убедительно в последнее время) была внедрена концепция community policing.

Странам на постсоветском пространстве в ближайшие годы придется существенно изменить задачи и формы полицейской деятельности, чтобы приблизиться к евроатлантическим стандартам. Эта задача обуславливает существенное переосмысление и реформирование системы профессиональной подготовки полицейским. Уже сейчас правоохранителям трудно адаптироваться к современным условиям, осложняющимся факторами глобализации, транснациональной преступности, распространения незаконного оборота оружия, террористических проявлений, киберпреступности, торговли людьми, а также необходимостью противодействия пандемии.

Такая ситуация требует сосредоточить внимание специалистов на особенностях, тенденциях и результатах подготовки полицейских в развитых странах Запада. В последнее время ряд исследователей изучили отдельные педагогические, организационные, правовые проблемы подготовки правоохранителей за рубежом. В частности, И. Балабан исследовала использование положительного зарубежного опыта в сфере профессионального обучения работников Национальной полиции Украины; Х. Деканоидзе и М. Хелашвили обобщили сведения о системе образования и подготовки полиции в регионе ОБСЕ, К. Избаш сравнила опыт подготовки полицейского персонала в странах Европы; И. Исаева охарактеризовала профессиональную подготовку персонала высшего звена в Федеральной полиции Германии; Е. Федоренко осветила отдельные вопросы подготовки полицейских кадров в США; О. Цуркан рассмотрела общие черты профессиональной подготовки полицейских Европы, США и Японии.

Опираясь на выводы указанных и других предыдущих исследований, мы хотели бы сосредоточить свой анализ на до сих пор не изученном аспекте: дидактических особенностях наиболее чётких тенденций в профессиональной подготовке полицейских в странах развитой демократии.

На первое место среди трендов следует разместить тенденцию использования достояний *андрагогики*. В последние годы наблюдается постепенное противопоставление педагогических знаний (в узком смысле) как знаний об образовании детей и андрагогических знаний как знаний об образовании взрослых. В контексте такого распределения профессиональное полицейское образование несомненно относится к образованию взрослых. Среди наработок андрагогики заслуживают внимания и успешно используются, например, в профессиональной подготовке полицейских США [1, с. 34] по крайней мере четыре базовых

постулата андрагогики как предпосылки успешного обучения взрослых: 1) субъекты деятельности учения должны знать, зачем им именно этот учебный материал; 2) учебный материал должен быть связан с опытом учащихся; 3) учащиеся не будут учиться, пока не будут готовы и мотивированы к обучению; 4) в связи с этим преподаватель должен быть фасилитатором, помогать преодолевать трудности, побеждать прокрастинацию и т.д.

Иногда выделяют другие принципы андрагогики, но эти четыре являются базовыми и их реализация является необходимой (хотя и недостаточной) предпосылкой обучения полицейских. Специалисты на Западе исследовали многие аспекты внедрения андрагогики к служебной подготовке офицеров. В частности, Birzer (2003) акцентирует внимание, что андрагогика реализует по-настоящему студенто-центрированный подход к обучению взамен традиционного [2]. В то же время, специалист соглашается, что для формирования механистических навыков (например, техника самозащиты, вождение автомобиля, обращение с оружием) целесообразно использование традиционных дидактических методов.

Déverge, ссылаясь на труды Kooi & Palmer (2014) и Werth (2011), рассматривает **проблемное обучение** как возможную эффективную форму реализации андрагогических принципов в профессиональной подготовке полицейских [3, с. 31]. Можно согласиться, что решение проблем (problem solving) является сейчас центральным аспектом полицейской деятельности, и обучение может основываться именно на конкретных проблемах и способах их преодоления. В свою очередь, такое проблемное обучение лучше всего реализовывать с помощью метода case study, который уже завоевал юридическое образование и активно внедряется в подготовку правоохранителей [4].

Наконец Combs (2016) приводит и анализирует примеры сочетания постулатов андрагогики с методами **социального конструктивизма** [5]. Действительно, в условиях создания учебной среды, в которой центральное место принадлежит не преподавателю / инструктору, а интерактивным связям между учащимися, обучение повышает свою эффективность.

Другой тенденцией профессиональной подготовки правоохранителей является **информатизация**. Конечно, она соответствует общему тренду информатизации образования и общества, но приобретает специфические черты. Так, в контексте общего тренда с помощью различных LMS создаются дистанционные курсы. Как правило, они ориентированы на смешанное очно-дистанционное обучение, так называемое **blended learning**. Можем констатировать внедрение узко-профильных специальных курсов, посвящённых специфическим аспектам полицейской деятельности. Например, Brand и Mahlke (2017) обобщают опыт использования в смешанном обучении немецких полицейских специального курса, посвященного их подготовке к уведомлению граждан о смерти их близких [6]. В курсе использована **модель «перевернутого обучения»** (flipped classroom), когда до начала аудиторных занятий полицейские изучают первичные материалы (в частности, текстовые о правовых началах сообщения о смерти, видео интервью о неудачном опыте сообщения, аудио реакции родственников и т.п.).

С учетом специфики подготовки полицейских разрабатываются и внедряются **симуляторы** профессиональной среды и ситуаций профессиональной деятельности. Они включают в себя как бюджетные диалоговые тренажеры, так и дорогие высокореалистичные симуляторы. В частности, в огневую и тактико-специальную подготовку правоохранителей вводятся симуляторы критических инцидентов, в частности, служебных ситуаций, в которых могут возникнуть основания для применения силы и оружия. Причем с помощью технологий виртуальной и дополненной реальности такие симуляторы обладают столь высокой достоверностью, что сердечно-сосудистые реакции при их прохождении полицейскими подразделениями особого назначения соответствовали реакциям в реальных стрессовых критических инцидентах, как сообщает Andersen с соавторами [7].

Третьим трендом на наш взгляд следует признать усовершенствование **практического обучения** (experiential learning). В частности, следует отметить использование в обучении

видеоматериалов, снятых нательными видеокамерами патрульных полицейских [8], реализацию ситуативных сценариев с профессиональными актерами [6; 9], так называемое «когнитивное наставничество» (cognitive apprenticeship), в котором наставник при обучении на рабочем месте учитывает неявные когнитивные процессы, участвующие в формировании полицейских навыков [10]. Сознание того, что выпускники полицейских академий зачастую переучиваются на рабочем месте привёл к тому, что в Украине реализуется механизм периодической долгосрочной (полугодовой) стажировки преподавателей полицейских университетов в практических подразделениях.

Наметившейся тенденций также является **ориентация подготовки полицейских на формирование у них психологических знаний и навыков**. Так, Blumberg с соавторами справедливо акцентируют, что такие навыки не только позволят построить успешную коммуникацию с представителями местных сообществ, но и сберечь психическое здоровье офицеров [11].

Таким образом, четыре наиболее перспективных тренда в развитии профессиональной подготовки полицейских в странах развитой демократии тесно переплетены и их имплементация в обучение полицейских на пост-советском пространстве позволит улучшить качество правоохранительной деятельности.

Библиография:

1. Landry, J.M. Learning styles of law enforcement officers: does police work affect how officers learn? PhD thesis. Capella University, 2011. - 84 с.
2. Birzer, M.L. The theory of andragogy applied to police training. Policing: an international journal of police strategies & management. 2003. Т. 26 (1). С. 29-42.
3. Déverge, C.A. Police education and training: A comparative analysis of law enforcement preparation in the United States and Canada. Masters Thesis. – University of Southern Mississippi. 2016. - 129 с.
4. Graham E.R., Zengin S. Issues to Consider for Using e-Learning Effectively: Smart Learning in Law Enforcement Contexts. Journal of Graduate School of Social Sciences. 2011. Т. 15. № 1. С. 1-9.
5. Combs B.J. Distance Education in Law Enforcement: Exploring Kentucky's Barriers. Doctor of Education Thesis. Morehead State University, 2016. 186 с.
6. Brand M., Mahlke K. DNR and the Use of Blended Learning Methodology in German Police Education. International Conference on Web-Based Learning. Springer, Cham, 2017. С. 196-201.
7. Andersen, J. P., Pitel, M., Weerasinghe, A., & Papazoglou, K.. Highly realistic scenario based training simulates the psychophysiology of real world use of force encounters: implications for improved police officer performance. Journal of law enforcement. 2016, v. 5 (4).
8. Phelps, J. M., Strype, J., Le Bellu, S., Lahlou, S., & Aandal, J. Experiential learning and simulation-based training in Norwegian police education: Examining body-worn video as a tool to encourage reflection. Policing: a journal of policy and practice. 2016. Т. 12. №. 1. С. 50-65.
9. Bruijnes, M., Kolkmeier, J., op den Akker, R., Linssen, J., Theune, M., & Heylen, D. Keeping up stories: design considerations for a police interview training game. Proceedings of the Social Believability in Games Workshop (SBG2013). Centre for Telematics and Information Technology (CTIT), 2013. С. 14-28.
10. Tyler, M.A., Mckenzie, W.E. Training by the dashboard lights: Police training officers' perspectives. Studies in the Education of Adults. 2014. 46 (1), с. 74-90.
Blumberg, D.M., Schlosser, M., Papazoglou, K., Creighton, S., Kaye, C.C. New directions in police academy training: A call to action // International Journal of Environmental

УДК: 378.016

ОБУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЕ «ОБЩИЙ ПЕРЕВОД» СТУДЕНТОВ ИЗ КНР В ДИСТАНЦИОННОМ РЕЖИМЕ

Васина Екатерина,

ст. преп. каф. ист. и методологии перевода Высшей школы МГУ им. М.В. Ломоносова
г. Москва, РФ

katya.vasiliy@gmail.com

orcid id: 0000-0003-4430-5327

Abstract. Nowadays one can see the strengthening of Russian-Chinese bilateral relations and as a result the growing need in translation and interpreting services. Universities in both countries more often offer master's degree programs for future translators and interpreters. Due to epidemiological situation distance higher education has recently become very popular worldwide.

The article analyzes the problem of teaching online translation course for Chinese students, whether it is possible to gain professional competences in such conditions. It also marks advantages and disadvantages of distance learning.

Key words: translation and interpreting teaching, distance learning, epidemic, Chinese master's degree students, professional competences of translator and interpreter.

Перевод является одним из самых сложных видов речевой деятельности, а на переводчика как медиатора языков и культур возложена большая ответственность за успех в международной и межкультурной коммуникации.

Одной из главных черт современной общественно-политической жизни является постоянство и непрерывность межгосударственных контактов, как в реальном, так и в виртуальном форматах, что, в свою очередь, диктует необходимость в подготовке профессиональных переводческих кадров, которые могли бы обеспечить бесперебойное и качественное взаимодействие между странами.

В.Н. Комиссаров, стоявший у истоков преподавания перевода в советской высшей школе, уже в то время замечал, что талантливые переводчики, так скажем от «естества», не смогут удовлетворить возросший спрос на переводческие услуги, поэтому необходимо начать массовую подготовку переводчиков, создать специальные курсы, разработать программы и методики обучения переводу [4, с. 319-321].

Мы наблюдаем, что в последнее время с развитием двусторонних отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия между Россией и Китаем¹ выросло число высших учебных заведений, в которых целенаправленно готовят переводчиков в комбинации русского и китайского языков. Так, профильная подготовка русско-китайских переводчиков на территории Российской Федерации осуществляется в МГУ имени М.В. Ломоносова, РГПУ имени А.И. Герцена, в НГУ в Новосибирске, в ДВФУ во Владивостоке и в ряде других ведущих российских вузов; в Китайской Народной Республике подобные программы реализуются в таких университетах, как Пекинский университет иностранных языков, Шанхайский университет иностранных языков, Хэйлунцзянский университет, Даляньский университет иностранных языков, Гуандунский университет иностранных языков и внешней торговли.

Подготовка студентов-будущих переводчиков осуществляется на основе тщательно разработанных образовательных стандартов и профессиональных образовательных программ высшего образования, при этом ряд вузов обладает полномочиями самостоятельно вносить

изменения и дополнения в соответствующие стандарты (в частности, такими полномочиями наделен МГУ имени М.В. Ломоносова).

По совершенно справедливому замечанию Е.В. Воеводы, содержание профессионального образования определяется системным набором профессионально значимых компетенций [1, с. 14]. Руководствуясь компетентностным подходом, российские вузы в своих рабочих программах прописывают те общие и профессиональные компетенции, которые необходимо сформировать у выпускника к моменту окончания университета. Однако стоит заметить, что данные программы, и, соответственно, список компетенций, составлялись без учёта современных реалий постковидной эпохи, то есть были сориентированы в основном на мир живого, а не виртуального общения и обучения.

Наше исследование проводилось на факультете Высшая школа перевода МГУ имени М.В. Ломоносова в рамках преподавания дисциплины «Общий перевод» для магистров из КНР 2022 года выпуска. Исследование проводилось в особых условиях – 154 китайских студента, изучавших дисциплину «Общий перевод» в весеннем и осеннем семестрах 2021 года, явились первым потоком студентов из Китая, прошли курс обучения полностью в дистанционном формате (в связи с непростой эпидемиологической ситуацией в стране они не смогли приехать в Россию). Мы поставили перед собой цель выяснить, насколько профессиональные компетенции, подлежащие усвоению в рамках данной дисциплины, были сформированы в новых образовательных условиях.

В соответствии с образовательным стандартом от 2016 года (приводится в неопубликованной редакции от 2021 года), самостоятельно устанавливаемым МГУ имени М.В. Ломоносова для реализуемых основных профессиональных образовательных программ высшего образования по специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» с присвоением квалификации «Лингвист-переводчик», а также на основе рабочей программы дисциплины «Общий перевод», составленной профессорско-преподавательским составом Высшей школы перевода, у студентов к окончанию курса должны быть сформированы следующие общепрофессиональные и профессиональные компетенции:

ОПК-1. Способен применять знания иностранных языков и знания о закономерностях функционирования языков перевода, а также использовать систему лингвистических знаний при осуществлении профессиональной деятельности.

ОПК-2. Способен применять систему знаний о видах, приемах, стратегиях, технологиях и закономерностях перевода, а также требованиях, применяемых к переводу.

ОПК-3. Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие на основе знаний в области географии, истории, политической, экономической, социальной, религиозной и культурной жизни стран изучаемых языков, а также знания об их роли в региональных и глобальных политических процессах.

ОПК-4. Способен работать с электронными словарями, различными источниками информации, осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий.

ПК-4. Способен применять теоретические знания о переводе; о специфике отдельных видов и типов перевода; о способах перевода, приемах и стратегиях, релевантных для разных видов переводческой деятельности.

ПК-5. Способен осуществлять письменный перевод текстов различных функциональных стилей с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный с применением современных цифровых технологий; редактировать письменные переводы.

ПК-6. Способен осуществлять устный последовательный перевод (с использованием переводческой записи и без записи) текстов различных функциональных стилей и типов с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный [5, с.7-8].

Мы провели анализ сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций в трех группах китайских магистров общей численностью 52 человека. Все

студенты находились в Китае и проходили курс «Общего перевода (русский язык-родной язык)» исключительно в дистанционном формате. Занятия проводились на платформе Zoom два раза в неделю в течение двух семестров, то есть количество академических часов совпадало полностью с количеством часов обучения данной дисциплины в реальном формате до пандемии коронавирусной инфекции. Результаты были получены с помощью традиционных методов проверки в виде промежуточной и итоговой аттестаций: контрольные задания-срезы по письменному и устному переводу, ролевые игры (перевод бизнес-переговоров, пресс-конференции и т.д.) с приглашением «экспертной» комиссии, в роли которой выступили российские студенты; экзамены в конце каждого семестра с выполнением ряда переводческих заданий (письменный перевод, перевод с листа, двусторонний перевод). На основании анализа полученных данных мы пришли к выводу, что в целом уровень сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций у студентов, полностью завершивших курс в онлайн-формате, не уступает тем, кто смог пройти обучение в традиционном формате, то есть в стенах Высшей школы перевода. В дистанционном формате большинство студентов смогли усовершенствовать навык использования новых цифровых технологий, облегчающих выполнение как письменных, так и устных переводческих заданий. У них появилась возможность видеть близко экран с презентацией (это важно для китайских студентов, которые часто носят очки), делать запись занятия для дальнейшего повторного прослушивания, что создало более комфортные условия усвоения материала. К тому же, китайские студенты, находясь в реалиях китайского домашнего уюта и традиционной кухни, отмечали у себя более спокойное психологическое состояние, реже могли «потерять лицо» [6] и тем самым устные переводческие задания были ими выполнены гораздо успешнее (отметим, что устная беседа для китайских студентов является одним из серьезных вызовов – начиная со школьной скамьи формат ответов школьников всегда осуществляется в письменном виде, и в университетах это форма остается одной из ведущих).

Однако стоит отметить, что часть студентов (по три-четыре человека из каждой группы) с изначально более низким уровнем лингвистической компетенции и с недостаточно развитыми навыками коммуникации, так и не смогли преодолеть свою робость и стеснительность, уходили от ответов, не тратили достаточное время для усовершенствования базовых языковых навыков, без которых усвоение переводческих дисциплин не представляется возможным. В силу отсутствия живого контакта и дополнительного времени преподаватели не смогли найти правильный подход к обучению таких студентов, и, как показала итоговая аттестация, их профессиональные компетенции были сформированы слабо.

Также было проведено анкетирование среди 154 магистров из всех групп с целью определить, в чем они видят основные недостатки дистанционного формата обучения. Большинство из них (96%) отметили отсутствие живого контакта с российскими преподавателями и студентами, невозможность пребывания в стране изучаемого языка и культуры как основной недостаток. Также говорилось о технических помехах, затрудняющих процесс обучения – перебои сети, плохая слышимость, отсутствие удобного оборудования (64%), об отсутствии путешествий по туристическим и природным маршрутам России (48%), невозможности попробовать настоящую русскую кухню (35%).

Исходя из представленных данных, мы можем предположить, что переход полностью на дистанционный формат обучения был бы нежелательным, однако использование смешанного формата обучения – онлайн и офлайн – может стать одной из возможных и эффективных форм освоения дисциплины «Общий перевод».

Библиография:

1. Воевода Е.В. Сущность, цель и содержание профессиональной языковой подготовки специалиста-международника в рамках компетентностного подхода [Текст]/ Е. В. Воевода // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики делового общения в свете компетентностного подхода: Сборник научных докладов Третьего межвузовского

- круглого стола (Москва, 14 января 2009 г.) / Отв. ред. Л. К. Раицкая. – М.: МГИМО (У), 2009. – С. 10–18.
2. Вотинцева М.Л. Переводчик как медиатор межкультурной коммуникации [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevodchik-kak-mediator-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 15.01.2022).
 3. Высшая школа перевода (факультет) МГУ имени М.В. Ломоносова – общая информация [Электронный ресурс]. – URL: <http://esti.msu.ru/pages/about/main/> (дата обращения: 20.01.2022).
 4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие/ В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2001. – С. 318-322.
 5. Образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый МГУ имени М.В. Ломоносова для реализуемых основных профессиональных образовательных программ высшего образования по специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» с присвоением квалификации «Лингвист-переводчик» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.msu.ru/sveden/eduStandarts/import/docs/45.05.01.pdf> (дата обращения: 19.01.2022).
 6. Что значит «потерять лицо» и почему этого так боятся китайцы? [Электронный ресурс]. – URL: <https://blog.shensyao.com/chto-znachit-poteryat-liczo-i-pochemu-etogo-tak-boyatsya-kitajczy/>

УДК 377.5

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Верейкина Ольга,

кандидат пед. наук, доцент
ОМК ОрИПС СамГУПС, г. Оренбург, РФ
e-mail: olga.vereykina@rambler.ru
orcid.id:0000-0001-7007-5460

Степанова Наталья,

кан. филос. наук, доцент ГБУ Учебно-мет.
центр системы соцзащиты Оренбургской
области, г. Оренбург, РФ
e-mail: stepanovani9@yandex.ru
orcid.id:0000-0001-7058-9744

Abstract. The article analyzes the current trends of social work, identifies the features of professional training of social workers.

Keywords: social legislation, professional activity, social work, social worker, professional training.

Согласно статье 7 Конституции РФ, Россия – социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека [3]. Конституция РФ связывает обязанности социального государства с развитием системы социальных служб, осуществляющих социальное обслуживание различных категорий населения в соответствии с действующим российским законодательством [12]. На основе анализа социального законодательства выявлено более 40 социальных групп, имеющих право на получение социальной помощи и прочих социальных услуг [9]. Вместе с тем, одной из ведущих современных тенденций развития практики социальной работы является расширение понятия объекта социальной работы.

Так, по мнению ряда российских ученых: В. Г. Бочарова, Р. В. Куприянов, П. Д. Павленок, Е. И. Холостова и др. [4; 9; 11; 13], основной задачей выступает определение оптимального соотношения между участием в жизни конкретного индивида и работой по совершенствованию среды и в целом социальной практики [11], при этом, объектом

социального воздействия выступает все население и различные сферы его жизнедеятельности, а также социальная сфера общества, в целом [9]. В связи с этим, социальная работа рассматривается как профессиональная деятельность по:

- 1) оказанию помощи индивидам, группам, социальным общностям в целях улучшения или восстановления их способности к социальному функционированию;
- 2) созданию условий, благоприятствующих достижению этих целей в социуме.

Реализация указанного вида профессиональной деятельности требует соответствующей подготовки. Сложность подготовки социальных работников заключается в неопределенности объекта социального воздействия и поэтому она должна основываться на формировании умений реализации ключевых функций по предоставлению социально-бытовых, социально-медицинских, социально-психологических, социально-педагогических, социально-правовых, социально-трудовых, срочных социальных услуг, а также услуг в целях повышения коммуникативного потенциала получателей социальных услуг, имеющих ограничения жизнедеятельности (в т.ч., детей-инвалидов) [10].

Качество социальных услуг, предоставляемых получателям социальных услуг, зависит от нескольких компонентов: адекватной современным вызовам стратегии социальной политики, модели системы социальных служб, направленных на «человека в среде», функциональной направленности на развитие и использование научных знаний применительно к вопросам социального поведения человека. Чем более неоднозначные социальные решения принимаются на государственном уровне, тем больше «профессиональной» нагрузки приходится на работников системы социального обслуживания населения, входящих в механизм реализации этих решений.

В настоящее время большая часть публикаций и научных трудов посвящена вопросам профессиональной подготовки специалистов социальной работы в вузе. Однако качество оказания социальных услуг клиентам в большей степени зависит от персонала учреждений социального обслуживания населения, то есть работников, непосредственно выполняющих определенные трудовые функции (обязанности). Реализация профессиональной деятельности социального работника регламентируется Стандартом, но фактическое качество предоставляемых услуг оценивает потребитель. Наличие стандарта еще не гарантирует высокого качества, так как многое зависит от квалификации персонала социального учреждения и степени его мотивированности.

Согласно требованиям, социальную работу может осуществлять человек имеющий среднее профессиональное образование – программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих или среднее общее образование и профессиональное обучение – программы профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих или среднее общее образование и краткосрочное обучение или инструктаж на рабочем месте.

Профессия «социальный работник» относится к «помогающим», «общительным», с большой эмоциональной вовлеченностью, ответственностью, с ежедневной напряженной работой с определенным контингентом клиентов, потоком информации, в том числе и негативной, что требует определенной подготовки. В задачи профессиональной подготовки входит не только информирование по теоретическим и правовым вопросам обеспечения профессиональной деятельности, но и формирование умений и навыков эффективного общения, стрессоустойчивости, саморегуляции, профилактики синдрома эмоционального выгорания и др. [6; 8; 14].

Еще одной особенностью подготовки социальных работников выступает тот факт, что в отличие от европейских стран, в нашей стране социальная работа непрестижна и малооплачиваема, поэтому социальные работники, в подавляющем большинстве, это женщины предпенсионного возраста, которые не могут нигде больше трудоустроиться, или молодые женщины, трудоустроившиеся за неимением более выгодных вариантов, и имеющие, соответственно, низкую мотивацию обучения.

Анализ возрастного состава социальных работников показал, что их средний возраст составляет 45 лет и распределяется следующим образом:

- 30-40 лет – 9%;
- 40-50 лет – 82%;
- 50-60 лет – 9%.

Возрастные группы сотрудников социальных служб имеют свои достоинства и недостатки. Плюсы зрелых сотрудников – более ответственный подход к работе, большая заинтересованность в долгосрочной занятости, солидный накопленный опыт и знания. Минусы: стереотипность мышления, отсутствие психологической гибкости к адаптации, слабая ориентация в современных технологиях, неготовность обучаться, консервативность, конфликтность и враждебность, особенно по отношению к молодым коллегам. Плюсы молодых сотрудников (30 лет и младше) – умение ориентироваться в современных технологиях, нестандартное мышление и креативность. Инициативные, гибкие, подвижные, легко обучаемы, высокий уровень мобильности и адаптивности. Минусы: отсутствие практического опыта, сильно завышены ожидания и амбиции, нестабильность (не ориентированы на построение долгосрочной карьеры), высокая текучесть кадров. Для того, чтобы соотношение возрастных групп было оптимальным, необходимо внедрять кадровую политику омоложения кадров, проводить разработку эффективной программы привлечения молодежи, что весьма затруднительно в неблагоприятных демографических условиях, непрестижности профессии, низкой оплаты труда наряду с тяжелыми физическими и эмоциональными нагрузками.

Как показал анализ, средний стаж по специальности (социальная работа) составляет 12 лет, из них:

- от 1 года до 3 лет – 4%;
- от 3-х до 6 лет – 22%;
- от 6 до 9 лет – 4%;
- от 9 до 12 лет – 22%;
- от 12 до 15 лет – 9%;
- от 15 до 18 лет – 13%;
- свыше 18 лет – 22%.

Анализ образовательного уровня социальных работников выявил, что в среднем 17% имеют высшее (как правило, педагогическое) образование, 83% – среднее профессиональное образование (из них только 4% – профильное (соц. работа) и 4% – медицинское, 9% – учетно-финансовое и 66% – непрофильное/техническое), что подтверждает актуальность и востребованность профильной профессиональной подготовки, которая может быть осуществлена на базе специализированных Учебных центров при учреждениях Министерства социального развития.

Опрос социальных работников позволил выявить их образовательные запросы:

- 1) получить знания в области психолого-педагогических основ работы с клиентами – получателями социальных услуг (в частности, пожилых людей, людей с ограниченными возможностями здоровья и тяжелобольных) – 65%;
- 2) установить позитивное профессиональное общение с менторами (наставниками/специалистами) и коллегами по вопросам эффективной реализации профессиональной деятельности – 56%;
- 3) получить знания в области практического применения инновационных техник работы с клиентами – получателями социальных услуг – 17%;
- 4) провести обзор изменений в сфере социального законодательства и социальной политики современной России – 9%.

Как показывает практика, непрерывное профессиональное обучение может выступать действенным механизмом профилактики эмоционального выгорания [5; 8], оказывая помощь в профессиональном самоопределении и разрешении профессиональных и внутриличностных

конфликтов [2]. Обучение подразумевает развитие профессиональных знаний, умений и навыков и помогает решить проблемы эмоционального истощения, характерные для «поддерживающих» профессий.

Персонал учреждения социальной сферы специализируется на предоставлении клиентам определенного набора услуг. Данная сфера претерпевает изменения, внедряются инновационные методы работы, меняются требования к работникам, что в свою очередь требует соответствующей подготовки. Если сравнительно недавно можно было ограничиться знаниями базовых основ работы на компьютере, то теперь, когда сервисы государственной и муниципальной службы официально переходят в электронный вид, приходится учиться работе с ними и уметь пользоваться этими сайтами получателей социальных услуг. Уже сейчас запись на многие услуги проводится онлайн, как и некоторые виды услуг. Электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий также способствует повышению компьютерной грамотности работников [1; 7].

Обучение помогает личностному росту [5], делает работника более устойчивым к изменениям, помогает качественно обрабатывать разную информацию, повышая продуктивность во всех сферах жизни и повышая интеллектуальные способности, делает работу более творческой, позволяет находить неочевидные решения и выходы из разных трудных ситуаций, дает возможность быстрее и качественнее решать проблемы как отдельных клиентов, так и общества в целом.

Первые научные труды, посвященные вопросам профессиональной подготовки социальных работников, появились еще в 1996 году, пик научных работ на рассматриваемую тематику приходится на 2004-2006 годы, судя по диссертационным исследованиям, интерес к теме прослеживается до 2009 года, затем постепенно падает и к 2015 году фактически сходит на нет. Несмотря на такую тенденцию, существует настоятельная потребность в более глубоком изучении специфики профессиональной подготовки социальных работников различного уровня с учетом изменения современной социальной ситуации в стране и запросов общества.

Библиография:

1. Гиль, А. В. Дистанционное образование как тренд современного информационного сообщества / А. В. Гиль, А. В. Морозов // В сборнике: Весенние психолого-педагогические чтения // Материалы IV Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения почетного профессора АГУ А. Г. Буровой / Сост. И. А. Еремицкая. – Астрахань: АГУ, 2020. – С. 140-143.
2. Дедов, Н. П. Социальная конфликтология / Н. П. Дедов, А. В. Морозов, Е. Г. Сорокина, Т. Ф. Суслова / Под ред. А. В. Морозова. – М.: Академия, 2002. – 336 с.
3. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // [Электронный ресурс] URL: <http://base.consultant.ru> (дата обращения 15.01.2022)
4. Куприянов, Р. В. К вопросу о подготовке социальных работников разного уровня / Р. В. Куприянов // [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения 29.12.2021)
5. Морозов, А. В. Развитие личности обучаемого как важнейшая задача современного непрерывного образования / А. В. Морозов // В сборнике: Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики // Материалы 11-ой Международной научно-практической конференции. В 2-х книгах / Под общей редакцией Е. А. Корчагина, Р. С. Сафина. – Казань: КГАСУ, 2017. – С. 287-291.
6. Морозов, А. В. Влияние стресса на профессиональную работоспособность и профессиональное долголетие специалистов / А. В. Морозов, А. В. Чебыкина // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 3-1. – С. 83-84.

7. Морозов, А. В. Особенности электронного образования в условиях цифровизации / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // Управление образованием: теория и практика. – 2020. – № 2 (38). – С. 62-68.
8. Морозов, А. В. Повышение психологической компетентности и профилактика синдрома эмоционального выгорания у социальных работников в «Школе психологического развития» / А. В. Морозов, Е. Б. Моргун, А. И. Щербина, Т. Ю. Пригожина / Под ред. проф. А. В. Морозова. – М.: АНО ДПО «ЦРМК – образовательные программы», 2020. – 300 с.
9. Павленок, П. Д. Состояние и перспективы развития социальной работы как науки, учебного процесса, практической деятельности и составной части социального сервиса в условиях глобализации / П. Д. Павленок // [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения 12.01.2022)
10. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.07.2020 № 354н «Об утверждении профессионального стандарта «Социальный работник»» // [Электронный ресурс] URL: <http://www.garant.ru> (дата обращения 17.01.2022)
11. Социальная педагогика / под ред. В. Г. Бочаровой. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
12. Федеральный закон от 28.12.2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» // [Электронный ресурс] URL: <http://www.garant.ru> (дата обращения 19.01.2022)
13. Холостова, Е. И. Социальная работа / Е. И. Холостова. – М.: Юрайт, 2020. – 755 с.
14. Khayrutdinov, R. R. Stress Resistance of Personality in the Conditions of Development of Professional Activity / R. R. Khayrutdinov, F. G. Mukhametzhanova, T. V. Bashkireva, A. V. Bashkireva, A. V. Morozov // International Journal of Higher Education. – 2020. – Vol. 9. – No. 8. – Pp. 100-104. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n8p100>

УДК 376(478)

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Влах Мария,
магистр пед. наук, КГУ, г.Комрат, РМ
e-mail: vlahmaria@mail.ru
orcid id: 0000-0002-1823-840X

Златовчена Анжела,
педагог СПП, ГУО
e-mail: azlatovcena@mail.ru
orcid id: 0000-0002-0048-0564

Abstract. The article discusses a study aimed at developing the competencies of didactic staff of educational institutions in planning and organizing individual assistance to a child to ensure inclusive education and progress in its development.

Keywords: individualization of the educational process, individual approach, children with special educational needs, inclusive education.

В настоящее время в образовательном процессе все актуальнее становится проблема индивидуализации обучения, которая позволяет исходить из потребностей ребенка, его индивидуального темпа развития, т.е. главным является не формирование личности по установленной модели, а создание условий для полноценного проявления, развития личности и ее адаптации в обществе.

Индивидуализация учебного процесса выступает основой инклюзивного образования, реализуется на базе инклюзивной образовательной политики, на уровне учебного заведения и общества в целом. Согласно стратегии образования - личный успех зависит от способности

личности адаптироваться к переменам и непрерывно учиться, а система просвещения должна предоставлять среду, подходящую для развития этих способностей [1].

В соответствии с Программой развития инклюзивного образования в Республике Молдова общеобразовательные учреждения реализуют индивидуальное обучение, основываясь на потребности и способности каждого [2]. Индивидуализацию учебного процесса обеспечивает так же индивидуальный учебный план, который способствует интеграции ребенка в общеобразовательный процесс, обеспечивая психофизическое развитие ребенка в зависимости от его потенциала. Индивидуальный учебный план является инструментом организации и согласованной, последовательной реализации образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями [3].

Проблема индивидуализации учебного процесса для детей с особыми образовательными потребностями не является новой в педагогике и психологии. Вопросам применения индивидуального подхода в образовательном процессе занимались такие авторы, как Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский. К.Д. Ушинский разработал обширную методику приемов индивидуального подхода к детям, но, в то же время, он отмечал, что в процессе индивидуализации, нельзя выработать единые, универсальные требования. В современной педагогической практике и теории наиболее яркими примерами технологий индивидуализации обучения являются технология индивидуализированного обучения Инге Унт, адаптивная система обучения А.С. Границкой, обучение на основе индивидуально-ориентированного учебного плана В.Д. Шадрикова. Danii A., Popovici D.-V., Rasu A. исследовали психопедагогическое вмешательство в инклюзивной школе [6]. Bolboceanu A. изучала опыт включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учреждениях Республики Молдова [5]. Агнеса Ефтоди совместно с консультативной группой разработали индивидуальный учебный план обеспечивающий развитие инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях [3].

В образовательных учреждениях индивидуализация обучения осуществляется дидактическими кадрами. Поэтому педагоги обладают большими возможностями в процессе реализации индивидуально-дифференцированного подхода, который позволяет адаптировать содержание, методы, формы, темп обучения к индивидуальным особенностям каждого ученика, следить за его продвижением в обучении, вносить необходимую коррекцию.

В связи с этим было проведено исследование, направленное на развитие компетенций дидактических кадров учебных заведений в планировании и организации индивидуальной помощи ребенку для обеспечения инклюзивного образования и прогресса в его развитии.

В соответствии с целью была выдвинута *гипотеза*, заключающаяся в том, что индивидуализация учебного процесса для детей с особыми образовательными потребностями будет успешной, если педагог:

- знает и педагогически дифференцирует познавательные и личностные особенности каждого учащегося;
- владеет различными методиками и методами работы с детьми с особыми образовательными потребностями и отбирает наиболее эффективные для формирования их навыков;
- анализирует успехи и неудачи детей и впоследствии на основе выводов намечает способы профилактики ошибок и неудач.

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи**:

- ознакомление дидактических кадров с современными концепциями и тенденциями в области индивидуального подхода к ребенку;
- усвоение дидактическими кадрами особенностей планирования и организации различных форм поддержки для обучения детей с особыми образовательными потребностями в процессе разработки, реализации, мониторинга, актуализации индивидуального учебного плана;

- понимание дидактическими кадрами сути и способов проектирования/разработки куррикулума, адаптированного и модифицированного для детей с особыми образовательными потребностями;
- применение/реализация специфических процедур, предназначенных для оценки знаний/прогрессов детей с ООП.

Для достижения цели был разработан и проведен ряд семинаров, направленных на подготовку дидактических кадров, т.к. они должны владеть ценностями, отношением и компетенциями, соответствующими и необходимыми для эффективной деятельности в инклюзивной среде образования. Дидактические кадры являются определяющим фактором в реализации инклюзии и очень важно, чтобы каждый специалист, осуществляющий свою деятельность, был подготовлен для организации и реализации комплексного учебного процесса, учитывал сильные стороны детей и отвечал их потребностям [4].

Проведенные семинары способствовали формированию правильного отношения и восприятия индивидуального подхода к ребенку с особыми потребностями. Были раскрыты вопросы, которые имеют большое значение в дальнейшей работе педагогов. Говорили о необходимости разработки и реализации Индивидуальных учебных планов; раскрытии сильных сторон ребенка, определении индивидуальных дополнительных услуг, необходимых для его образовательной инклюзии. Особое внимание уделили адаптациям стратегий преподавания, обучения и оценки для того чтобы обеспечить ребенку развитие в собственном ритме и для достижения конечных результатов, установленных в общем куррикулуме. Составляли алгоритм процесса разработки и реализации модифицированного куррикулума для детей с особыми образовательными потребностями. Обсуждали особенности календарного и поурочного планирования в случае общего куррикулума с адаптациями и модифицированного куррикулума, а также возможности организации инклюзивной среды обучения.

На семинарах дидактические кадры являлись не просто слушателями, но и активными участниками. Проводилась работа в группах, направленная на распределение ролей и обязанностей каждого члена группы по разработке индивидуальных учебных планов: администрации, классного руководителя, учителя-предметника и вспомогательного педагога. Разрабатывали, на базе случая, разделы индивидуального учебного плана: каждая группа работала по одному и тому же случаю, затем вся информация была объединена в единый индивидуальный учебный план. Разрабатывали модифицированный куррикулум, опираясь на нынешний потенциал ребенка и на индивидуальные особенности его развития.

Проделанная работа в данных направлениях позволила выявить основные положительные стороны при индивидуализации обучения:

- индивидуализация обучения позволяет полностью адаптировать содержание, методы, а главное темп учебной деятельности учащегося с особыми образовательными потребностями;
 - дает возможность следить за выполнением и решением конкретных задач;
 - следить за его динамикой движения от незнания к знанию;
 - корректировать деятельность не только обучающегося, но и учителя;
- приспосабливаться к меняющимся задачам со стороны учителя и со стороны ученика.

Все это позволяет учителю рассчитывать силы учащегося, давать посильные задачи, работать в приемлемом для ученика ритме, подбирать подходящие методы, стратегии, материалы, исходя из возможностей ученика. При совокупности этих условий, достигаются результаты обучения.

Для анализа проделанной работы над развитием компетенций дидактических кадров учебных заведений в планировании и организации индивидуальной помощи ребенку для обеспечения инклюзивного образования и прогресса в его развитии был проведен опрос для получения сводных данных по качеству условий предоставления образовательных услуг детям с особыми образовательными потребностями.

В опросе приняли участие 49 дидактических кадров из 3-х учебных заведений Гагаузии. Таким образом, на основе полученных данных были установлены следующие результаты, представленные в таблице.

Результаты оценки деятельности дидактических кадров

№	Вопрос	Количество в %	
		Да	Нет
1.	Педагогический состав допускает всех детей без дискриминации.	89,7	10,2
2.	Дети с ООП обучаются вместе со своими сверстниками.	77,5	22,5
3.	Адаптирование и модифицирование куррикулума разрабатывается по необходимости, согласно требованиям.	83,7	16,3
4.	Дети с ООП включены во все формы/ виды деятельности.	71,4	28,6
5.	Педагогический состав использует самые лучшие и инклюзивные дидактические технологии, обмениваются опытом, помогают друг другу.	65,3	34,7
6.	Педагогический состав сотрудничает с другими специалистами для реализации целей ИУП каждого ребенка.	85,7	14,3

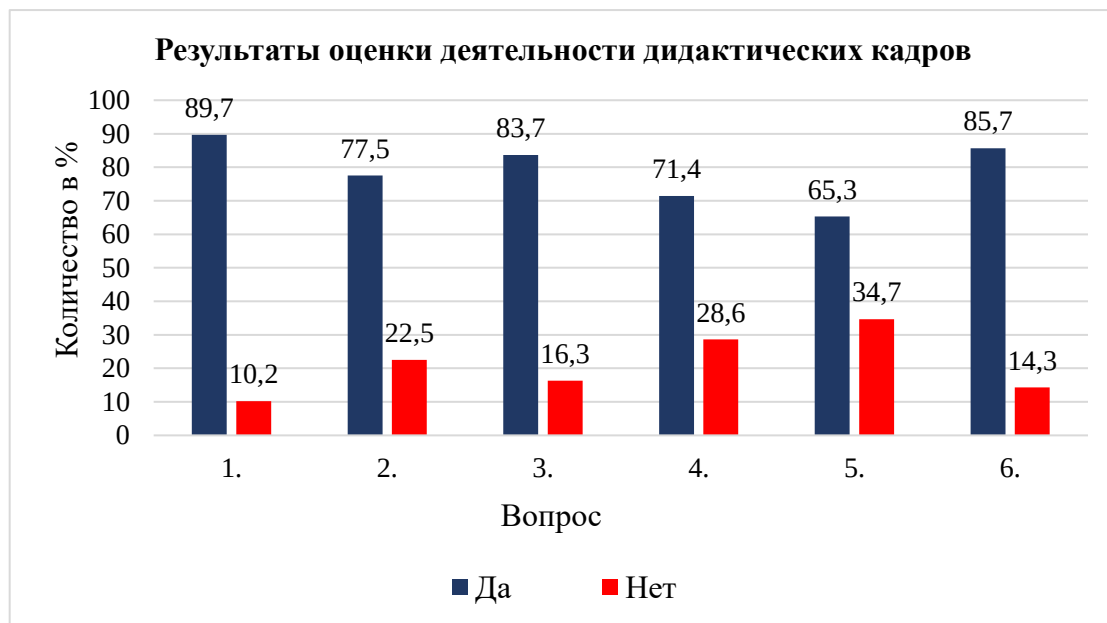
Результаты оценки деятельности педагогов учебных заведений свидетельствуют, что отмечена положительная динамика в развитии профессиональной компетентности, но все же дают информацию для дальнейшего планирования деятельности.

В целом можно отметить, что педагогический состав допускает всех детей без дискриминации, о чем свидетельствуют 89,7 % положительных ответов педагогов, что на первый взгляд дает возможность детям реализовать в полной мере свое право на образование. Но далеко не все учителя 77,5 % согласны с тем, что дети с особыми потребностями должны обучаться вместе со своими сверстниками, это говорит о том, что администрации школы и педагогическому коллективу предстоит дальнейшая работа по формированию положительного отношения учителей к инклюзивному образованию.

Из таблицы видно, что 83,7 % педагогов владеют навыками адаптации и модифицирования куррикулума, и разрабатывают его по необходимости, 71,4 % педагогов включают детей с особыми образовательными потребностями во все формы/ виды деятельности, но только 65,3 % педагогов способны выбрать и применить дидактические технологии, адекватные для использования в разных образовательных контекстах, что в свою очередь определяет одно из перспективных направлений дальнейшей деятельности.

85,7 % педагогов сотрудничают с другими специалистами для реализации целей индивидуального учебного плана каждого ребенка. Этот процент указывает на положительную динамику взаимодействия всех участников процесса разработки, реализации и мониторинга индивидуального учебного плана.

Анализ сводных данных по качеству условий предоставления образовательных услуг детям с особыми образовательными потребностями представлен в диаграмме.



Необходимо отметить и положительную организацию деятельности Ресурсных центров инклюзивного образования в образовательных учреждениях, которые содействуют учащимся в решении актуальных задач развития, обучения и социализации, а также информируют дидактические кадры об особенностях развития и особых образовательных потребностях детей с целью осуществления адекватной образовательной поддержки.

Работая над проблемой индивидуализации учебного процесса для детей с особыми образовательными потребностями, можно сделать следующие выводы:

- организация образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями не предполагает переваливание всей работы на одного конкретного педагога. Необходимо также включение в работу иных специалистов, которые должны совместно участвовать в таком сложном процессе, разделяя обязанности и ответственности между собой;
- работа над индивидуализацией подходов к обучению требует от педагога наблюдательности, терпения и внимания к ребенку с особыми образовательными потребностями. Однако единожды собранная «копилка» способов и методов индивидуализации обучения позволит с успешностью обучать любого ребенка в условиях общеобразовательной школы;
- при индивидуализации учебного процесса дети с особыми образовательными потребностями через выполнение доступных по темпу и характеру личностно-ориентированных заданий, поверили в свои возможности, испытали чувство успеха, которое должно стать сильнейшим мотивом, вызывающим желание учиться.

Библиография:

1. СТРАТЕГИЯ развития образования на 2014-2020 гг. «Образование-2020» Утверждено Постановлением Правительства № 944 от 14 ноября 2014г.
2. Программа развития инклюзивного образования на 2011-2020 годы, утвержденная Постановлением Правительства Республики Молдова № 523 от 11.07.2011г.
3. Индивидуальный учебный план. Типовая структура и руководство по реализации. А. Ефтодий. Lumos Moldova. Кишинёв. 2012.
4. Инклюзивное образование: Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей / Г. Булат, Р. Соловей, В. Балан. Кишинёв. 2017.
5. Bolboceanu A. ş.a. Inclusiv EU. Studiul eficienței experiențelor de incluziune a copiilor cu CES, dezvoltate în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova. Chișinău: Centrul de zi

„Speranța”, Centrul de resurse pentru promovarea educației incluzive „Inclusiv EU”, Institutul de Științe ale Educației, 2010.

6. Danii A., Popovici D.-V., Racu A. Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007.

УДК 378.14

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГО АНИМАЦИОННОГО ВИДЕО

Волкова Марин,

к.пед.н., ст. преподаватель кафедры русского языка МГИМО МИД России, г. Москва

e-mail: m.volkova@my.mgimo.ru

orcid id: 0000-0001-6106-3791

Abstract. Modern digital learning technologies are becoming increasingly popular in today's educational environment. This article describes the use of educational animated video. The author considers didactic possibilities of video animation when working with foreign students in the lessons of Russian as a foreign language to optimize and improve the effectiveness of the learning process.

Keywords: Digital technology, video animation, international students.

В условиях цифровизации образования особое внимание уделяется изучению дидактических возможностей современных образовательных технологий для достижения целей и задач обучения. В настоящее время педагоги находятся в поиске таких технологий и средств обучения, которые бы выводили процесс обучения на новый, более качественный уровень. Результаты проведенных исследований показали, что качество образовательного процесса зависит не только от способностей, обучающихся и компетентности педагогов, но и от использования современных педагогических технологий, применяемых в процессе обучения.

В педагогической среде обсуждаются вопросы по разработке новых методов активного обучения, цифровых (компьютерных, мобильных технологий, программ с искусственным интеллектом, виртуальных технологий), проектных технологий и т.д. [1, с.473]. Педагогами-учеными уже разработана педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения, в которой раскрывается понятие «цифровая дидактика» [2, с.35]. В основе цифровой дидактики лежат принципы так называемой доцифровой дидактики. При описании цифровых технологий авторы концепции «новой» дидактики выделяют их дидактические возможности, такие, как: интерактивность, полимодальность, гипертекстовость и др. [2, с.46].

Использование современных технологий даст возможность педагогам построить процесс обучения иначе и обеспечит интерактивное взаимодействие; упростит восприятие информации, задействовав все каналы восприятия; создаст благоприятный эмоциональный фон, благодаря привычной для современного поколения студентов подаче материала – минимум текста – максимум графики и т.д.

Поскольку в рамках цифровой дидактики исследуется потенциал цифровых технологий, то стоит отметить, что современные ИКТ расширяют диапазон всем привычного видеоформата. Уже внедряются такие технологии, как: видеоролик, видеоинфографика, влог, видеоскрайбинг и др.

В настоящем исследовании мы рассмотрим дидактический потенциал обучающего анимационного видео. Данная технология выбрана не случайно. Такой формат подачи изучаемого материала активизирует интерес к изучаемому предмету, помогает удерживать

внимание студентов, облегчает восприятие увиденного и услышанного, делает урок интерактивным.

Для создания обучающего анимационного видео необходима специальная программа или платформа. Свой выбор мы остановили на программе Vyond, которая позволяет создавать анимацию под разные задачи, включая образовательные.

Благодаря визуализации сложный грамматический материал легче воспринимается и быстрее запоминается. Через эмоциональную составляющую видео студенты эффективнее включаются в учебный процесс, что особенно важно в современной действительности, когда большая часть занятий проходила в онлайн формате. В особенности это касается иностранных студентов, которые были лишены возможности приехать в страну изучаемого языка или были вынуждены самоизолироваться и испытывали нехватку в живом общении. Положительный эмоциональный фон на уроке является одним из факторов успешного результата обучения.

Опыт использования обучающего анимационного видео на уроках русского языка как иностранного свидетельствует о том, что использование данной технологии возможно в группах разного уровня владения языком и при преподавании различных аспектов языка [3, с.103]. Использование анимационного видео позволяет систематизировать знания, его можно применять как на этапе знакомства с новым материалом, так и при повторении и проверке усвоенных знаний, как в аудиторное время, так и в качестве домашнего задания, как в процессе использования blended-learning, так и в сочетании с flipped classroom и т.д. При просмотре анимационного обучающего видео можно настроить разный темп речи говорящих, можно ускорить или замедлить воспроизведение, таким образом, видеоанимация позволяет реализовать индивидуальный подход к обучающимся. Возможности программы Vyond позволяют преподавателю наделять персонажей движением, голосом, эмоциями, добавлять спецэффекты как зрительные, так и звуковые. Можно создавать сюжеты на абсолютно разные темы:

- повторение лексико-грамматического материала (например на уроках РКИ мы используем созданные анимационные видео при закреплении падежей русского языка, глаголов движения, изучение предлогов, совершенного и несовершенного вида глаголов и т.д.);
- на уроках лингвострановедения (сюжеты о поездках по Москве и другим городам России);
- на первых уроках знакомства с группой (в МГИМО иностранные студенты обучаются в поликультурных группах, программа Vyond позволяет создавать героев анимационного видео из практически любых стран мира, поэтому когда студенты видят в сюжете представителей из своих стран, им становится легче представить самих себя, у них снимается внутреннее напряжение, знакомство и адаптация в группе проходит быстрее и т.д.);
- на более продвинутых этапах, используя профессиональную лексику, можно создавать анимационные обучающие видео в качестве видео-кейсов для решения какого-либо вопроса или выхода из созданной ситуации.

Такой формат подачи учебного материала очень привлекает студентов, процесс обучения становится многогранным и интересным, а урок интерактивным и современным. Через активизацию когнитивно-визуального мышления, внимания, зрительной памяти у студентов формируются логические связи и процесс усвоения и запоминания увиденного и услышанного материала идет более быстрым путем, что очень актуально на уроках по иностранному языку, когда преподаватель за один урок должен активизировать все виды речевой деятельности. Привлечь и удержать внимание современного студента довольно сложно, работать с объемными текстами современное поколение, мягко говоря, не очень любит, поэтому внедрение обучающего анимационного видео поможет преподавателю найти выход в решении этих проблем. Поэтому анимация является важным и эффективным элементом построения современного образовательного процесса в период цифровизации

образования, поскольку создает условия для мотивации и активизации познавательного интереса у студентов, получения удовлетворения от приобретения новых знаний.

Очевидно, что дидактические возможности и успех в создании и применении обучающего анимационного видео на занятиях зависят от многих факторов. Это и креативность мышления преподавателя, его аналитическая компетенция, цифровая, включающая информационно-коммуникационную и технологическую компетенции и др. Использование такой технологии как обучающее анимационное видео помогает преподавателям русского языка как иностранного творчески подходить к подготовке к занятиям, делать процесс обучения увлекательным и эффективным. И тем не менее, педагоги-практики отмечают, что «у современных электронных технологий, занявших устойчивую позицию в жизни человека, есть и обратная сторона» [4, с.114], речь идет об излишнем информационном потоке, которым перегружено человеческое общество в целом, а тем более студенческое сообщество. Задача преподавателя – четко следовать программе преподаваемой дисциплины и уделять особое внимание отбору содержания учебных материалов.

Таким образом, обучающее анимационное видео как дидактическое средство обучения направлено на достижение целей и задач образования.

Библиография:

1. Волкова М.А. К вопросу об использовании когнитивно-визуальных технологий в практике преподавания русского как иностранного / М.А. Волкова. – Текст: непосредственный // Наука, образование, культура. Сборник статей. Комрат, 2021. – С. 473-475.
2. Блинов В.И. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина, П.Н. Биленко, М.В. Дулинов, А.М. Кондаков; под науч. ред. В.И. Блинова. – Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020. – 112 с.
3. Волкова М.А. Активизация познавательного интереса студентов-иностранцев к изучению русского языка в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Волкова Марина Александровна. – М., 2021. – 196 с.
4. Павлова А.Н. Реализация современных взглядов на философию воспитания в процессе профессиональной языковой подготовки в сборнике «педагогическое образование: вызовы XXI века. Материалы VIII международной научно-практической конференции, посвященной памяти В.А. Сладёнина в 2 ч. – Рязань.: изд. «Концепция», 2017 г. – Ч. 2. – 336 с.

УДК 355.232

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

Галактионова Нелли,

кандидат филол. наук, доцент, ТВВИКУ, Тюмень, РФ

e-mail: nelli.galaktionova@yandex.ru

orcid id: 0000-0003-0191-5045

Abstract: the article deals with pressing issues of modern human sciences which study communication. It also notes the importance of studying communication for security sector development. The authors cover main features of military men's speech such as: brevity, clarity, heavy use of imperative mood, use of military slang and abbreviations. The article concludes that military specialists should build communicative skills, including through acquisition of different styles of speech, to make communication more effective not only inside but also outside professional community. There are some variants for training communicative skills during classes.

Keywords: professional communication, features of military specialist's speech, building of communicative skills.

Развитие коммуникации – проблемная область ряда наук: психолингвистики, социолингвистики, лингвокультурологии, этнолингвистики, риторики, каждая из которых исследует проблемы повышения эффективности межличностной и межкультурной коммуникации. Следует сказать, что интенсификация коммуникативных исследований произошла под воздействием атропоцентрического подхода, который исследует говорящего в условиях реальных коммуникативных практик, используя данные лингвопрагматики, социолингвистики, теории общения, теории речевых актов, теории речевого воздействия. Среди магистральных направлений современных исследований в области коммуникативной теории выделяются изучение ситуативной, аспектной и параметрических моделей речевого поведения. [13]

Изучение речи военных – особая область коммуникативных исследований, изучающих особенности профессиональной коммуникации.

По мнению И. Стернина, для разработки системы профессиональной коммуникации наиболее адекватно подходит параметрическая модель, предполагающая «системное теоретическое описание коммуникативного поведения на основе некоторой заданной совокупности параметров». [11, 13] Большинство исследований в сфере профессиональной коммуникации практикоориентировано, поскольку конечная цель таких исследований – рекомендации по техникам эффективной коммуникации. Современные лингвисты изучают вопросы стереотипизации и особенности профессионального восприятия информации.

Исследование коммуникативных практик в различных социальных сообществах – этнических и профессиональных, является востребованным научным направлением в сфере военных технологий. Военных теоретиков интересуют механизмы информационных войн, а также сфера принятия решений, факторы, влияющие на принятие решения, в том числе в неопределенных или стрессовых ситуациях. [7,8,9] В сфере военных наук активно задействуется методология гуманитарного знания, которая продуктивна в исследовании нарративов, метафор, больших массивов информации, исследованиях медиа, антропологических исследованиях и т.д. Изучение нарративов - востребованная научная проблема, которая позволяет предсказывать возможные модели поведения в специальных условиях. Практика коммуникативных исследований доказывает успешность применения нарративных технологий. Поэтому в современных условиях обучения военных можно применять сторителлинг, технологию, апробированную в маркетинговых, психологических исследованиях, в практиках хедхантинга и командного обучения. Сторителлинг - определенный формат речевого воздействия, сконструированный и воспроизведенный от первого лица рассказ истории, цель которой – оказание необходимого влияния на аудиторию. Воспроизводимый рассказчиком эмоциональный фон формирует соответствующие мотивационные установки на осуществление определенных действий. [3]

Профессиональное коммуникативное поведение представляет собой разновидность группового коммуникативного поведения, объединенное общим профессиональным подходом, распространенными и принятыми в отдельной сфере деятельности практиками. Под профессиональной коммуникативной личностью понимается профессионально обусловленная составляющая национальной коммуникативной личности. Профессиональная коммуникативная личность недостаточно изучена в современной коммуникативной лингвистике, но в последнее время появляются работы с описанием особенностей профессионально обусловленного языка и способов общения.

Особенности коммуникативного поведения военных становились предметом изучения в работах Багрянской Н.В. [1], Варяницы С.Ю. [2], Зверева С.Э. [6], Далецкого Ч.Б. [4], Денисовой Н.Г. [5], Северина М.М. [12], Чекмаревой Н.Н. [14] и других. Как основные черты речевого взаимодействия военных отмечается дистантный стиль, подчеркивающий

соблюдение субординации в отношениях; преобладание монологической речи; асимметричный характер общения; высокий уровень категоричности; повышенная громкость речи; лаконичность речи; подчеркнутая неэмоциональность речи, языковая точность, четкость и оформленность, частотность повелительного наклонения, закрытость языкового лексического материала, наличие специфического подязыка уставов и инструкций, использование аббревиатур. Наблюдения за речью военных в XIX веке отмечали и другие черты: «дерзость, ухарство» (А.И. Герцен), и шире – глумливость тона, задиристость, сжатость фраз, командную интонацию, особый набор фраз, ориентированный на заимствованные слова. Колесов В.В. отмечает разность военного и чиновничьего лексикона, в последнем специально оговаривая распространенность «витиеватых выражений, чтобы скрыть свою мысль в словесном мусоре». [10] Ориентация на заимствованные слова объясняется Колесовым как этнически обусловленное, потому что офицерств со времен Алексея Романова было немецким по происхождению, а также общей системой заимствований – из голландского, немецкого языков. Пополнение военного лексикона за счет интернациональной лексики и заимствований – востребованное направление современных лингвистических исследований.

К негативным чертам коммуникации военных относится использование арготированных выражений, сленга, неразличение сфер общения, что проявляется в использовании разговорных выражений и фраз в официально-деловой обстановке или засоряют ситуации, связанные с необходимостью использования научного стиля речи; стилевая замкнутость. Анализ сочинений курсантов демонстрирует две основные тенденции, характеризующие недостатки в речи будущих офицеров: невладение стилем художественной и публицистической речи, неразличение стилей общения и активное использование разговорно-просторечной, сниженной лексики, сленговых элементов, элементов контр-реп культуры и т.д. Вторая тенденция связана с закрытостью языка, оперирование узкопрофессиональной лексикой, что проявляется в использовании формул военного или уставного подязыка в несвойственных им стилевых жанрах: «Таким образом, по данному вопросу могу пояснить следующее – мой родной город – Тюмень и т.д.».

Особенности профессиональной коммуникации военных требуют соблюдения нескольких основных норм, в первую очередь, регламентацию и фразовую оформленность речевых действий, которая обусловлена уровнем характером общения по отношению к вышестоящим и нижестоящим в должностной вертикальной и горизонтальной иерархии. Курсанты военных учебных заведений в течение первых месяцев обучения вполне усваивают такую регламентацию, овладевая основными формулами речевого профессионального общения. Важным качеством военного общения является однозначность, имеющая особенное значение в чрезвычайных ситуациях. Также важным элементом коммуникации являются краткость, точность и четкость, обусловленные характером профессиональной деятельности. Отмечается также необходимость энергичности речевых действий, недопустимость вялости и витиеватости слога, распространенность приказной формы, выражающейся в частотности повелительного наклонения и отглагольных существительных.

Успешность речевого общения обусловлена наличием коммуникативных качеств речи, чей вес неравнозначен. Отметим обязательность следующих из них: правильность речи, ее точность, логичность, чистота и уместность. Как сверхнормативные укажем богатство и выразительность речи, которые помогают выражать оттенки смысла в особых речевых ситуациях и применяться в отдельных речевых жанрах. Специфика речи в военной среде обусловлена характером задач, стоящих перед ВС, особенностями военной организации, особенностями условий, в которых взаимодействуют военнослужащие. Формирование коммуникативных качеств военнослужащего является важнейшей задачей всего процесса воспитания и обучения в войсках, а также в высшей военной школе. Высокий уровень культуры речи является обязательным компонентом профессиональной подготовки офицера. В нормативных документах прописаны требования к культуре речи военного специалиста, в том числе. Для тренировки коммуникативных качеств в программу обучения курсантов

высших учебных заведений входит предмет «Русский язык и культура речи», тематический план этой дисциплины в Тюменском высшем военно-инженерном командном училище предусматривает такие темы как «Военная риторика» и «Ораторское мастерство», «Речевой военный этикет», «Лексика и фразеология военно-профессиональной сферы», «Функциональные разновидности современного русского литературного языка», «Нормы письменной и устной речи в военно-профессиональной сфере деятельности». Курсантам, помимо основной учебной литературы, предлагается ознакомиться с корпусом книг, освещающих вопросы военного красноречия.

На занятиях стоит цель развить речевые способности, помочь продуктивному общению через приобщение к языковым нормам современного русского литературного языка; преодоление речевых ошибок, распространенных в профессиональной среде, но находящиеся за пределами литературной нормы (взводА, искрА, ходатАйствовать и др.); ориентация на определенные речевые идеалы через приобщение к высоким образцам речевой культуры, которые демонстрируют выдающиеся люди России (например, курсантам предлагается прослушать фрагмент интервью маршала Г. Жукова, одного из образованных военных деятелей России); демонстрация индивидуального афористичного стиля военных специалистов (например, генерала А. Лебеда и др.); через систему самостоятельных творческих заданий формируется умение владеть письменной речью разной стилиевой принадлежности; через систему тренингов формируется представление о деловом и светском речевом этикете; система предлагаемых на практических занятиях заданий способствует формированию связной монологической речи, развитию лексикона и речевого сознания будущих офицеров. Продуктивными для развития общей культуры речи оказываются задания, в которых предполагаются использовать речевые средства в зависимости от ситуационной обстановки, то есть уместные внутри или вне профессионального сообщества. Курсантам предлагается составить и прочитать речь по заявленной полемической теме, используя различные виды риторических фигур и средств выразительности и пользуясь основными приемами ораторского мастерства. Развитие ораторских навыков, умение составить речь – важная часть подготовки будущего офицера, потому в структуре практических занятий важно уделить время для формирования этих навыков. Искусство полемики и ведения спора – также является неотъемлемой частью подготовки специалиста, потому и эти навыки отрабатываются на занятиях в форме контактной работы в парах и групповых занятиях. В качестве самостоятельной работы даются задания на анализ полемических тактик и стратегий в произведениях деловой и художественной литературы, на определение риторических приемов в текстах речей политиков и военных.

Развитие коммуникативных качеств – профессиональная задача обучения будущих офицеров, поскольку от эффективности коммуникации в различных ситуативных обстоятельствах, включающих и чрезвычайные условия, и высокоранговые мероприятия, требующие соблюдения определенного речевого этикета зависит продуктивность общения. Имидж военного во многом зависит от коммуникативного поведения военных, поэтому овладение нормами нормам эффективного речевого взаимодействия в различных обстоятельствах часть профессиональной программы офицера.

Библиография:

1. Багрянская Н.В. Особенности коммуникативного поведения военнослужащих // Язык и национальное сознание. Вып.5. - Воронеж: Истоки, 2004. С. 173-180.
2. Варяница С.Ю. Формирование коммуникативной компетенции у будущих офицеров по работе с личным составом в процессе профессиональной подготовки: постановка проблемы // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - №2. – 2016. С. 98 – 103.
3. Галактионова Н.А. Сторителлинг как стратегия формирования команды и форма корпоративного обучения // Водосбережение, мелиорация и гидротехнические сооружения как основа формирования агрокультурных кластеров России в XXI веке:

- сборник докладов XVIII Международной научно-практической конференции: в 3-х т. – Тюмень: РИО ТюмГАСУ, 2016. – Т. 2. – 309 с. С. 199 – 204.
4. Далецкий Ч.Б. Речь офицера. – М.: МГК им. П.И. Чайковского, 1995. 192 с.
 5. Денисова Н.Г. Новый эволюционный ряд в военном институциональном дискурсе // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.kacha.ru/php/readtxt.php?id=12>.
 7. Зверев С.Э. Военная риторика нового времени. – СПб.: Алтейя, 2012. 399 с.
 8. Kahneman D. Thinking, fast and slow. — New York, 2013. 499 p.
 9. Klein G. The power of intuition. — New York etc., 2003. 333 p.
 10. Klein G. Streetlights and shadows. Searching for the keys to adaptive decision making. — Cambridge — London, 2009. 337 p.
 11. Колесов В.В. Речь военных [Электронный ресурс]. - Режим доступа // <http://litresp.ru/chitat/ru/K/kolesov-vladimir-vasiljevich/yazik-goroda/7>
 12. Лазуренко Е.Ю., Саломатина М.С., Стернин И.А. Профессиональная коммуникативная личность. – Воронеж: «Истоки», 2007. 194 с.
 13. Северин М. М. Формирование коммуникативной компетентности у будущих офицеров-воспитателей [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://www.rae.ru/forum2012/290/2079>.
 14. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. – Воронеж: ВГУ, 2000. – 27 с.
 15. Чекмарева Н.Н., Зверев С.Э., Голубева Е.Ю. Профессиональная речь военных // Вестник военного образования. 2016. - <http://vvo.milportal.ru/professionalnaya-rech-voennyh> (Дата обращения 11.01.2022).

УДК 371.1.07

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛОЙ

Гиль Анастасия,

Руководитель Центр Информационных технологий «Аверс», г. Москва, РФ

e-mail: gil-a@mail.ru

orcid.id: 0000-0002-1107-8466

Abstract. The main purpose of the presented article is to study the role and place of information technology in the management of the educational process of a modern school. The presented work is highly relevant in view of the intensively developing and actively integrated information technologies in almost all spheres of human activity. The field of education is no exception, it is this area that enjoys the greatest relevance in the modern world. In order to obtain the most objective and relevant data, scientific materials of domestic and foreign authorship are used in the work. The predominant part of the presented article is devoted specifically to digital technologies and their role in the management of a modern school.

Keywords. Information technologies, school, education, management, information, educational process, digital technologies

Одним из наиболее актуальных направлений, активно используемых в профессиональной сфере жизнедеятельности современного человека, являются информационные технологии (далее – ИТ). Одной из основных областей жизнедеятельности современного человека, в которой активно интегрируются различные цифровые и ИТ, является образование. Исходя из этого, вопрос изучения актуальности интеграции ИТ в сфере образования является одним из ключевых и требующим особого внимания на сегодняшний день.

Информационные продукты являются основой в работе ИТ. Именно посредством информации организовывается система последовательных операций с целью использования ресурсов и методов автоматизации различных процессов. Необходимо отметить, что на сегодняшний день существует множество подходов относительно проблемы классификации ИТ. Несмотря на всю распространенность, термин «информация» остается одним из самых обсуждаемых понятий в науке, а сам термин имеет множество различных значений в разных отраслях деятельности человека.

Таким образом, посредством развития средств коммуникации на сегодняшний день наметился повышенный интерес к различного рода методам дистанционного обучения и цифровизации образования в целом [10; 16]. Одним из примеров преимуществ цифровизации образования является тот момент, что обучаемому нет необходимости затрачивать свое время на перемещение к месту занятий, а сам урок можно начинать и проводить в любое удобное для себя время. В настоящее время учебные и педагогические процессы частично или полностью реализуются посредством использования различных средств ИТ, а также переходят на дистанционную форму обучения посредством интеграции различных Web-технологий и электронных ресурсов [3; 6; 8; 11].

В современном мире прослеживается колоссальная актуальность развития и использования интернета и ИТ на всех уровнях жизнедеятельности современного человека. Образовательная сфера и, в частности, дистанционное образование (далее – ДО) является одним из основных направлений, в котором активно интегрируются и распространяются ИТ.

Также одним из ключевых инструментов начала интенсивного развития и интеграции ИТ в образовании является вспыхнувшая в 2019-2020 года новая коронавирусная инфекция COVID-19, которая затронула сферы образования практически во всем мире [2; 15]. Таким образом, по состоянию на март 2020 года произошло закрытие школ и перевод на онлайн форму обучения в 135 странах современного мира. На сегодняшний день происходит постепенный откат введенных ограничений ввиду удавшегося замедления распространения инфекции. Так, на рис. № 1 представлена динамика числа обучающихся, которых коснулось закрытие учебных заведений по всему миру:



Рис. № 1. Динамика числа обучающихся, которых коснулось закрытие учебных заведений

Таким образом, вследствие вспышки инфекции с 16 марта 2020 года в России были переведены на дистанционную форму обучения, а с 23 марта все школы нашей страны закрыты на карантин. Усилия и профилактические меры, введенные с целью пресечения коронавирусной инфекции, привели к повсеместному закрытию школ и высших учебных заведений. Вследствие этого, особенно актуальными и приоритетными средствами, способными реализовать обучение на расстоянии, стали ИТ в интернете [1; 4; 13].

Требуется отметить, что четко налаженная на практике система информационного обеспечения школы, сбор, переработка и анализ информации предполагает вовлечение больших по объёму массивов информации и может быть реализована лишь на основе определённых технологий.

К средствам ИТ относят:

- компьютеры и их периферийное оборудование;
- средства преобразования и манипулирования аудиовизуальной информацией;
- средства передачи информации;
- программные комплексы.

Они различаются по степени интерактивности и по источнику информации, поэтому их условно подразделяют на:

- технологии, обеспечивающие хранение информации, т.е. в данном случае информация выступает в виде услуги/сервиса (сюда обычно относят всевозможные банки данных, базы данных, базы знаний, телетексты);

- технологии, обеспечивающие прямой доступ к большим объёмам информации (сюда относятся различные формы коммуникации).

Как было сказано выше, эффективность действия модели информационного обеспечения в школе в значительной степени определяется качеством обратной связи, поэтому способ её осуществления можно считать основным содержанием технологии управления.

Применение ИТ делает реализацию информационного обеспечения управления наиболее эффективной. Простейшим примером может служить компьютеризация ряда функций административной работы, которая может в свою очередь благотворно повлиять на деятельность всего учреждения, в целом.

Актуальность развития и внедрения цифровых технологий в управлении школой заключается в перспективных возможностях, связанных с повышением качества и эффективности современного образовательного процесса [12; 18; 21]. Стремительное развитие информационного общества, появление и широкое распространение технологий мультимедиа, электронных информационных ресурсов, сетевых технологий позволяют использовать ИТ в качестве средства обучения, общения, воспитания, интеграции в мировое пространство [9; 14; 20]. Совокупность традиционных и информационных направлений внедрения ИТ создает предпосылки для реализации новой интегрированной концепции применения ИТ в образовании [5].

ИТ, используемые для реализации процесса обучения, значительно расширили его возможности. Основной особенностью средств дистанционного обучения является то, что получать образование можно, находясь практически в любой точке земного шара. Традиционные формы обучения, наряду с этим, остаются, по-своему, действенными и актуальными, тогда как ИТ в образовании набирают все большую и повсеместную популярность. На рис. № 2 указаны основные направления применения ИТ в учебном процессе [7]:

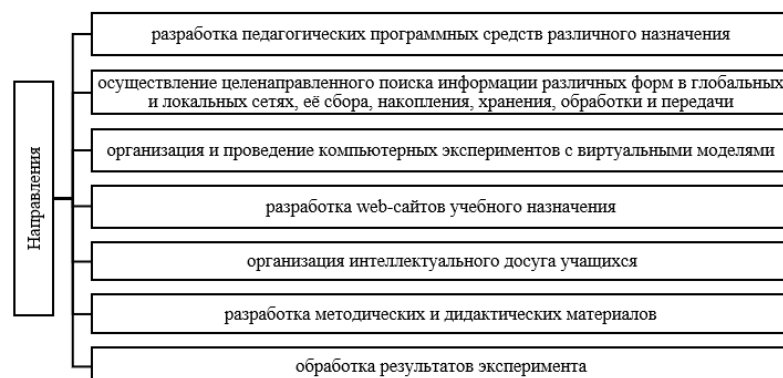


Рис. № 2. Основные направления применения ИТ в учебном процессе

Таким образом, в России и других странах современного мира происходит интеграция и модернизация инновационной системы образования, преследующей в качестве основной цели интеграцию в мировое информационное образовательное пространство. Происходящие процессы происходят параллельно с заметными изменениями в организационном плане обучения, который обязан соответствовать современным техническим возможностям.

Ключевым фактором является то, что интеграция ИТ в образовательную сферу способна качественно изменить методы и формы организации обучения, сделав процесс получения образования эффективным, а также удобным и доступным. ИТ являются ключевой частью учебного процесса в плане модернизации образования. ИТ, реализующими процесс ДО, являются устройства, обрабатывающие информацию. Основными представителями данного сегмента устройств являются электронно-вычислительные машины (персональные компьютеры, ноутбуки), имеющие необходимое программное обеспечение. Данные устройства предоставляют возможность реализовывать дистанционное взаимодействие между преподавателями и обучающимися [17].

Исходя из вышеуказанного, средства ИТ имеют возможность полностью изменить процесс организации обучения с помощью достижения полного погружения ученика в информационно-образовательную среду, повысить качество образования, а также увеличивать мотивацию обучающихся к различным процессам, связанным с восприятием информации и получением знаний в целом.

Таким образом, ИТ являются ключевым средством реализации ДО в современном мире. Основным фактором, повлиявшим на более интенсивное распространение и развитие ДО, является вспышка в 2019-2020 годах новой коронавирусной инфекции COVID-19. ИТ, используемые в ДО имеют множество особенностей и преимуществ относительно традиционных средств реализации обучения. Так, к примеру, использование облачных сервисов в образовательной среде школ имеет колоссальные преимущества и перспективы относительно используемых на сегодняшний день технологий. В дальнейшем ИТ смогут предложить наиболее эффективную и качественную альтернативу традиционным формам обучения, создание возможности для личного и командного обучения, дистанционного обучения, создания веб-ориентированных лабораторий в отдельных научных областях и другое [19].

В заключение необходимо отметить, что управленческая деятельность современного руководителя школы благодаря интеграции ИТ становится всё более интеллектуальной и научной. Её эффективность обусловлена опытно-экспериментальной работой в области внутришкольного управления. Потоки информации, обрушивающиеся со всех сторон на участников образовательного процесса, не оставляют времени для раздумий о необходимости изменений в традиционном процессе управления школой. Столь важно, поэтому, в настоящее время обосновать аспекты управленческого экспериментирования, которые определены кардинальными изменениями во взглядах на личность субъектов образовательного процесса, в целом, и личность обучающегося, в частности.

Библиография:

1. Альжанова, Д. И. Преимущества применения облачных технологий в образовании / Д. И. Альжанова // Проблемы Науки. – 2016. – № 3 (45). – С. 75-77.
2. Бугров, А. С. Анализ результативности организации электронного обучения в системе среднего профессионального образования в период самоизоляции / А. С. Бугров, И. В. Крепец // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 55-57.
3. Гиль, А. В. Дистанционное образование как тренд современного информационного сообщества / А. В. Гиль, А. В. Морозов // В сборнике: Весенние психолого-педагогические чтения // Материалы IV Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения почетного профессора АГУ А. Г. Буровой / Сост. И. А. Еремицкая. – Астрахань: АГУ, 2020. – С. 140-143.

4. Гиль, А. В. От информатизации к цифровизации образовательного процесса / А. В. Гиль, А. В. Морозов // Образование и право. – 2019. – № 12. – С. 129-135.
5. Ковалев, Г. К. Использование облачных сервисов в системе образования / Г. К. Ковалев // International scientific review. – 2016. – № 4 (14). – С. 198-199.
6. Лутфуллаев, Г. У. Опыт дистанционного обучения в условиях пандемии Covid-19 / Г. У. Лутфуллаев, У. Л. Лутфуллаев, Ш. Ш. Кобилова, У. С. Неъматов // Проблемы педагогики. – 2020. — № 4 (49). – С. 66-69.
7. Мартьянов, Е. Ю. Опыт системного анализа дистанционного обучения в российских школах в период пандемии коронавируса: философско-методологический дискурс / Е. Ю. Мартьянов, Е. Г. Мартьянова // Концепция «Общество знаний» как новая форма постиндустриального общества // Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2020. – С. 241-247.
8. Морозов, А. В. Роль и значение современных электронных технологий в образовательном процессе вуза / А. В. Морозов // В сборнике: Современные инновационные информационно-образовательные технологии в подготовке будущих бакалавров // Материалы итоговой научно-практической конференции преподавателей и аспирантов / под ред. Ф. Г. Мухаметзяновой. – Казань: ТИСБИ, 2014. – С. 188-194.
9. Морозов, А. В. Трансформация образовательного пространства в условиях цифровой экономики / А. В. Морозов // В сборнике: [Электронное обучение в непрерывном образовании 2019](#) // VI Международная научно-практическая конференция, посвященная памяти А. Н. Афанасьева. – Ульяновск, 2019. – С. 338-345.
10. Морозов, А. В. Цифровая образовательная среда с точки зрения перспектив ее развития / А. В. Морозов // Человеческий капитал. – 2021. – № 12 (156). – Т. 2. – С. 102-107.
11. Морозов, А. В. Особенности электронного образования в условиях цифровизации / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // Управление образованием: теория и практика. – 2020. – № 2 (38). – С. 62-68.
12. Морозов, А. В. Роль руководителя образовательной организации в изменяющейся цифровой реальности / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // В сборнике: Приоритетные направления психолого-педагогической деятельности в современной образовательной среде // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Йошкар-Ола, 2021. – С. 37-42.
13. Морозов, А. В. Дистанционные образовательные технологии и их правовое регулирование / А. В. Морозов, А. Ю. Терещенко // Образование и право. – 2020. – № 3. – С. 262-267.
14. Морозов, А. В. Изменения в формате дистанционного обучения в средней общеобразовательной школе: сложности и перспективы / А. В. Морозов, А. Ю. Терещенко // В сборнике: Преподавание информатики и информационных технологий в условиях развития информационного общества // Сборник статей Всероссийской научно-практической интернет-конференции. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. – С. 130-134.
15. Морозов, А. В. Применение дистанционных образовательных технологий в учебном процессе до пандемии и после: проблемы и перспективы / А. В. Морозов, А. Ю. Терещенко // Педагогическая информатика. – 2020. – № 4. – С. 17-29.
16. Морозов, А. В. Специфика здоровьесберегающей деятельности в современных образовательных учреждениях, использующих дистанционную форму обучения / А. В. Морозов, А. Ю. Терещенко // В сборнике: Экологическая педагогика и психология здоровья: проблемы, перспективы развития // Материалы ежегодной международной научно-практической конференции. – USA: Primedia E-launch LLC, 2014. – С. 127-130.
17. Сармина, Е. Ю. Информационные технологии как инновация в системе управления / Е. Ю. Сармина, Т. Л. Фомичева // Интерактивная наука. – 2017. – № 1 (11). – С. 197-199.

18. Bashkireva, T. (2020). Problems of the formation of digital competence in the modern educational space / T. Bashkireva, A. Bashkireva, A. Morozov, S. Tsvetkov, A. Popov // В сборнике: Journal of Physics: Conference Series. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, Russian Federation. – Vol. 1691(1). – С. 012130.
19. Kachurova, E. S. (2020). Victimological prevention of criminal aggression in the family while observing the self-isolation regime / E. S. Kachurova // Prologue: Journal of Law. A legal journal. – № 2. DOI: 10.21639/2313-6715.2020.2.8
20. Morozov, A. V. (2019). Information and communication technologies in modern digital educational environment / A. V. Morozov, O. A. Kozlov // В сборнике: CEUR Workshop Proceedings. 2. Сер. «InnoCSE 2019 – Proceedings of the 2nd Workshop on Inovative Approaches in Computer Science within Higher Education». – Vol. 2562. – Pp. 211-217.
21. Mukhametzyanova, F. G. (2020). Modern Development Strategy of Russian Education / F. G. Mukhametzyanova, A. V. Morozov, R. R. Khayrutdinov, Yu. M. Fedorchuk, R. R. Aminova // International Journal of Higher Education. – Vol. 9. – No. 8. – Pp. 72-78. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n8p72>

УДК 37.014:005

КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ЧЕРЕЗ ЭФФЕКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

Горбунова Людмила,

директор Комратского районного ТЛ им. Г.А.Гайдаржи 1 менед. степень, г. Комрат, РМ

e-mail: litseygaydarzhi@mail.ru

orcid id: 0000-0002-5484-0801

Annotation: This article highlights the importance of an effective education system as a basis for the well-being of society and its individual citizens, as namely education is a more ancient, deep, vast area of existence than politics and economics. The content of education is one of the factors of economic and social progress of society and should be oriented towards the self-determination of the individual and the creation of conditions for his or her self-fulfilment. The management of an educational institution in modern conditions is a scientifically based activity of the administration and pedagogues. It is a complex process involving the right choice of goals and objectives, the study and analysis of the achieved level of educational work, a system of rational planning and the organization of the activities of both student and teaching groups, choosing the best ways to improve education and training, as well as effective control.

Keywords: management system, analysis, planning, control, principles and methods of leadership, professionalism, competence, efficiency, stability and strength of the team.

Государственное образовательное учреждение – это, прежде всего, социальная организация, в которой осуществляют совместную деятельность педагоги, учащиеся, вспомогательный и обслуживающий персонал, родители учащихся, поэтому целесообразно говорить об управлении этой социальной организацией [4].

Управление современным образовательным учреждением предполагает применение системного подхода к детальному осмыслению теоретических основ управленческой деятельности. Система управления школой представляет собой совокупность сложенных, взаимосвязанных между собой действий администрации и педагогического коллектива, направленных на достижение качественного образования. К таким действиям и мероприятиям относятся:

- управленческие функции;

- реализация принципов управления;
- применение эффективных приемов и методов управления.

Функциональные составляющие управления представляют собой самостоятельные виды деятельности и связанные друг с другом этапы, образующие вместе годовой управленческий цикл. Завершение одного цикла является началом нового. Эффективность управленческого цикла обеспечивает поступательное движение к более высоким качественным показателям образовательного процесса.

Различают такие функции управления образовательным учреждением как:

- педагогический анализ;
- целеполагание и планирование;
- организация;
- Руководство;
- контроль и коррекция [2, с. 71].

В иерархии структуры управленческого цикла педагогический анализ занимает особое место, так как с него начинается и им заканчивается каждый учебный год.

Исключение или недостаточный уровень педагогического анализа в управленческой деятельности директора школы приводит к постепенному распаду системы управления. Это то плачевное состояние образовательного учреждения, когда все этапы управления: планирование, организация, контроль, регулирование и коррекция не получают в своем развитии логического обоснования и достойного завершения.

Эффективность управления школой зависит от того, как руководитель владеет методикой педагогического анализа, как глубоко он может исследовать рабочие процессы, как оперативно может выявлять пути решения проблем.

Поверхностный или непрофессионально проведенный анализ в деятельности директора школы приводит к неконкретности, расплывчатости планируемых мероприятий на следующий учебный год, к предвзятости и необоснованности в принимаемых решениях. Незнание действительного положения дел в педагогическом и ученических коллективах создает трудности в построении правильной системы взаимоотношений на этапе регулирования и корректировки образовательного процесса, а это, в свою очередь, приводит к постепенному и неизбежному снижению качества образовательной услуги [2]. Функция педагогического анализа самая трудоемкая в структуре управления школой, так как именно анализ предполагает выделение главных причин создавшихся ситуаций, установление связей и факторов. Проведение педагогического анализа при подготовке к итоговому отчетному заседанию педагогического совета, его объективность, глубина, перспективность дает возможность разработать план на новый учебный год.

Администрацией образовательного учреждения разрабатываются три основных вида планов: долгосрочный (перспективный), годовой и текущий. Долгосрочный план развития школы разрабатывается на три или на пять лет на основе подробного анализа работы школы за последние годы и является обязательным пунктом в конкурсной процедуре на замещение вакантной должности руководителя образовательного учреждения. Долгосрочный план развития утверждается административным и педагогическим советом школы. Годовой план работы школы охватывает весь учебный год, включая все каникулы. Текущий план составляется, как правило, на месяц.

Функция организации в управлении образовательным учреждением - это этап, направленный на поиск и выбор лучших путей достижения плановых целей и заданий. Основополагающим в организационной деятельности является вопрос о том, как на практике, с помощью каких конкретных действий воплощаются в жизнь цели организации. По своей сути организаторская деятельность директора школы – это ежедневная практическая деятельность, основанная на умении оперативно использовать психолого-педагогические знания в каждой конкретной ситуации. Взаимодействие с коллегами, учащимися,

вспомогательным и обслуживающим персоналом вносит в организаторскую деятельность директора личностно-ориентированную направленность.

На этапе реализации целей системы управления школой наиболее важным моментом является, четкое, продуманное, справедливое определение и распределение функциональных обязанностей всех членов коллектива. Нельзя забывать, что от четкости распределения функциональных обязанностей зависит учет уровня профессиональной подготовленности каждого члена коллектива, знание и оценка индивидуальных особенностей с точки зрения их соответствия исполняемым функциональным обязанностям.

Вопросы подготовки, набора, расстановки кадров являются очень ответственным этапом управления в любой школе. После предварительной расстановки нагрузки на следующий учебный год (прогноз на три года) и анализа недостающих педагогических кадров заполняется заявка на молодых специалистов. За каждым молодым специалистом закрепляется приказом директора опытный наставник, разрабатывается индивидуальная программа оказания методической помощи молодым специалистам.

При реализации функции руководства решаются такие основные задачи как:

- 1) набор, расстановка и оценка кадров, конкретизация задач для каждого сотрудника;
- 2) анализ и создание хорошего социально-психологического климата в коллективе;
- 3) постоянное стимулирование деятельности подчиненных, поощрение творческого подхода к работе и стремления к саморазвитию;
- 4) создание необходимых условий для непрерывного профессионального роста подчиненных.

Контролирующий этап управления школой, который состоит из множества взаимосвязанных мероприятий, направленных на своевременное выявление отклонений показателей образовательного процесса от нормативных показателей, служащих критериями оценки результатов выполнения учебных программ и плана работы школы. Из-за различных непредвиденных ограничений (объективных и субъективных), которые всегда существуют во внешней среде или в самой школе, поставленные цели достигаются на все сто процентов редко. Особенность внутришкольного контроля состоит в его оценочной функции, направленной на личность педагога. Если это молодой учитель, то контроль и методическая помощь наставника и администрации положительно сказывается на его профессиональном становлении; если это учитель со стажем, то контроль сказывается на укреплении или ослаблении его профессионального авторитета, в зависимости от контролируемых показателей.

В процессе внутришкольного контроля используются следующие методы:

- изучение школьной и персональной документации;
- наблюдение во время посещаемых уроков или мероприятий;
- беседы с педагогами и учениками;
- устный и письменный контроль;
- анкетирование;
- изучение передового педагогического опыта;
- диагностические методы и др.

С контрольной функцией управления школой тесно связан этап регулирования или коррекции. Данный этап представляет собой процесс предупреждения и устранения возможных или фактически обнаруженных отклонений от нормативных показателей и запланированных целей.

Деятельность руководителя, направленная на реализацию управленческих функций базируется на таких принципах управления как:

- принцип пропорционального соотношения централизации и децентрализации в управлении;
- принцип разумного чередования единоначалия и коллегиальности в управлении;
- принцип оптимального сочетания прав, обязанностей и ответственности в управлении;

- специфические для каждого учреждения принципы управления [3, с. 9].

Процесс управления педагогическим коллективом требует высокого уровня профессионализма прежде всего от директора школы. Эффективным руководителем может считаться только тот руководитель, который на этапе реализации абсолютно всех управленческих функций демонстрирует только положительные личностные качества и использует для этого самые оптимальные и эффективные принципы и методы взаимодействия с коллективом. Эффективность протекания управленческого и образовательного процесса, настроение людей в коллективе, отношения между сотрудниками зависят от множества факторов: непосредственных, комфортных условий на рабочем месте, отвечающих современным требованиям по организации и оснащении учебных кабинетов; от профессионализма работников (образование, стаж, дидактическая или менеджерская степень, своевременность и качество курсовой подготовки); от уровня административного состава. И одну из главных ролей в ряду этих факторов играет личность директора школы. Основываясь на анализ современных исследований в области менеджмента, все качества, которыми должен обладать современный руководитель школы, можно разделить на пять групп:

1) общечеловеческие качества: честность, трудолюбие; принципиальность; обязательность, верность слову; самокритичность; тактичность; справедливость; целеустремленность; культура, нравственность; энергичность; работоспособность; эмоциональная сдержанность; преданность своему делу; требовательность к себе и другим; оптимистичность; чувство юмора; внешняя привлекательность;

2) психофизиологические качества: стрессоустойчивость, уровень физического развития, крепкое здоровье, интеллектуальные способности;

3) организаторские способности и деловые качества: инициативность; самостоятельность в решении вопросов; умение беречь свое и чужое время, пунктуальность и точность; исполнительность; дисциплинированность; умение ясно определить цель и поставить задачу; способность менять стиль руководства в зависимости от условий и конкретных ситуаций; обладать дальновидностью при подборе, расстановке кадров и организации их взаимодействия, способность оперативно мобилизовать коллектив и повести его за собой; способность оперативно принимать решения; способность объективно анализировать и оценивать результаты контроля, умение контролировать деятельность подчиненных; умение стимулировать и поощрять подчиненных; применять творческий подход в работе; умение поддерживать инициативу, стремление использовать все новое, прогрессивное; умение поддерживать и отстаивать авторитет школы;

4) коммуникативные качества: умение руководителя устанавливать деловые отношения с вышестоящими руководством, умение делегировать обязанности менеджерской команды, умение создавать и поддерживать хороший психологический климат в коллективе, умение общаться (культура речи, умение слушать и слышать, умение выступать публично, умение убеждать);

5) профессиональные качества: знание и применение науки об управлении (основы менеджмента); практическое применение современных организационно-управленческих принципов и методов; умение работать с документацией [6].

Современный руководитель должен постоянно работать над саморазвитием, самовоспитанием, совершенствованием и самообразованием. Все личностные качества руководителя проявляются в его стиле управления. Под стилем управления понимают определенную систему используемых руководителем способов, приемов, методов и форм управления.

Надо иметь ввиду, что каждому конкретному руководителю не может быть присущ только какой-либо один стиль управления. Эффективный руководитель должен использовать тот или иной стиль в зависимости от обстоятельств конкретной ситуации и содержания реализуемых задач. Менеджер образовательного учреждения должен уметь: формировать команду единомышленников; обеспечивать оптимальные условия для самореализации

учеников и педагогов; стимулировать креативную деятельность, поддерживать новаторство и инициативу; уметь справедливо делегировать полномочия, развивать формы ученического самоуправления, общественного контроля, попечительства; привлекать и эффективно использовать дополнительные источники и способы финансирования (проектная деятельность, сотрудничество с родительскими и общественными ассоциациями и организациями); задействовать традиционные и новые социальные ресурсы в кадровой политике; выстраивать собственные отношения с другими субъектами социальной системы; заботиться о создании имиджа и поддержании социального статуса учреждения; внедрять современные технологии в управленческие и образовательные процессы [1, с. 43].

Современный директор школы - это не администратор - бюрократ, который только и умеет издавать приказы, устраивать нагоняи, доводить до сведения учителей точку зрения вышестоящего начальства. Современный директор - это, скорее, дирижер огромного оркестра, где каждый член педагогического и ученического коллектива играет свою партию.

Первоочередной задачей руководителя учебного заведения является сохранение стабильности как учительского, так и ученического коллективов. Огромное значение играет микроклимат в коллективе, общий уровень культуры взаимоотношений учитель – ученик – родитель. Поэтому руководителю необходимо кроме рабочих мероприятий регулярно планировать и проводить мероприятия, направленные на сплочение коллектива. Это совместные проекты, праздничные творческие мероприятия, походы, поездки и т.п. [5].

Сегодня руководитель образовательного учреждения должен уметь находить пути решения кадровой политики. Средний возраст педагогов с каждым годом возрастает, педагогов по некоторым специальностям (физика, химия, технологическое воспитание) с русским языком обучения годами не выпускают наши университеты. Современный руководитель должен уметь оперировать бюджетными средствами, создавать собственную систему стимулов, льгот, поощрений, стратегий успеха, постоянно заботиться о морально-психологических факторах стабильности коллектива.

Библиография:

1. Бабетов А., Калужская М. Коммуникативная среда школы: опыт организации: Сборник методических материалов к образовательной программе повышения квалификации "Управление школой на основе коммуникативных технологий". - Екатеринбург: КОРИФЕЙ, 2003.
2. Белова С.Н. Проектирование внутришкольной системы управления процессами обеспечения качества образования. // Управление образованием. - 2009-№2. - С.59-73.
3. Кац А.М. Спорные вопросы управления качеством образования. // Справочник заместителя директора школы-2009-№7-С.5-13
4. Кодекс Республики Молдова об образовании, 2014 г., Monitorul Oficial № 319-324
5. Методологические рекомендации по применению новых моделей типового плана, разработанных в лицейском образовании. Кишинев, 2020.
6. Розанова В. А, Психология управления. - М., 2000.

УДК 377

ИЗ ОПЫТА ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Горшкова Марина,

канд. пед. наук, доц. Гос. гуманитарно-технологический университет, г. Орехово-Зуево, РФ

e-mail: marucja.78@mail.ru

orcid id: 0000-0002-2593-4833

Abstract: The education of a person, as the formation of a developed personality, a professional, is one of the main tasks of modern society. Education as a social phenomenon has an objectively natural character, its course and results cannot be arbitrarily determined by people, they are conditioned by the social conditions in which society develops. The article presents the experience of a particular university in the implementation of one of the important areas of education - patriotic education.

Keywords: professional education, patriotic education, student, higher education institution, education program, educational work.

На сегодняшний день перед современным высшим учебным заведением стоит ряд важных задач: с одной стороны, вуз должен подготовить высококвалифицированного специалиста, с другой – создать оптимальные условия для полноценного развития, саморазвития и самореализации личности. Воспитательная работа – это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательного пространства и управление разными видами деятельности воспитанников, а также развитие личностных качеств, характеристик, ценностно-мотивационных установок современной молодежи, «поведенческих стратегиях успешности» будущих выпускников [2].

Вопросы воспитания подрастающего поколения не оставляет без внимания и государство. 21.05.2020 Президент России В. Путин внес в Госдуму поправки об укреплении воспитательной составляющей системы образования в закон «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ «Об образовании») [12]. 12.11.2020 Правительство РФ распоряжением № 2945-р утвердило дорожную карту по реализации в 2021-2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [11].

В рамках усиления воспитательной работы обращено внимание на повышение роли института кураторства [4]. По словам президента, процесс воспитания – это деятельность, направленная на сохранение национальных ценностей, нравственных основ, на которых держится и крепнет государство. От того, как мы воспитаем молодёжь, зависит то, сможет ли Россия сберечь и приумножить саму себя. Сможет ли она быть современной, перспективной, эффективно развивающейся, но в то же время сможет ли не растерять себя как нацию, не утратить свою самобытность в очень непростой современной обстановке.

Министр образования и науки РФ В. Фальков на заседании Президиума Совета законодателей РФ при Федеральном Собрании РФ также указал на важность воспитания молодежи на сегодняшний день в современном вузе. В 2020 году после внесения поправок в ФЗ «Об образовании» воспитательная составляющая была перемещена в равную плоскость с обучением на всех ступенях образования. В связи с этим, активное развитие воспитательной среды стало одной из первостепенных задач как для Минобрнауки России, так и для университетов, независимо от их ведомственной принадлежности.

Важность и приоритетность воспитания представлена в следующих документах:

- ФЗ «Об образовании» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.07.2021);
- Основы государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года;
- Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года;

- Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

К концу 2021 года все вузы России включили в ООП разработанные на основе примерной рабочей программы воспитания свои программы воспитания, учитывая специфику вуза. Целью включения программы воспитания в ООП является создание условий, способствующих развитию социальной, профессиональной и культурной компетентности будущих специалистов, способных к самостоятельному жизненному выбору, уважающих права и свободы других людей, способных осуществлять конструктивное социальное взаимодействие. Результаты воспитательной работы должны стать частью образовательных результатов ФГОС ВО и формулироваться в терминах универсальных и общепрофессиональных компетенций.

Воспитательная программа направлена на:

- развитие личности: формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций на основе использования ресурсов учебных дисциплин, а также внеучебной и социально-значимой деятельности; формирование духовных, социальных и профессиональных ценностей; обогащение личностного и социального опыта;

- подготовка к профессиональной деятельности: создание условий для профессиональной самореализации студентов; формирование у будущих педагогов готовности к организации воспитания и психолого-педагогического сопровождения детей [1].

Средствами мониторинга успешности реализации воспитательной программы в вузах могут стать: портфолио студентов, профессионально-ориентированные кейсы, сформированность универсальных и общепрофессиональных компетенций.

В примерной программе воспитания для вузов перечислены приоритетные направления воспитания современной молодежи:

1. Моя страна - моя Россия (патриотическая направленность);
2. Проектная деятельность (в т.ч. учебно-исследовательская);
3. Волонтерская деятельность (прежде всего по профилю ОП);
4. Культура, творчество, досуг;
5. Студенческий спорт и здоровый образ жизни;
6. Студенческие медиа;
7. Молодежное сотрудничество;
8. Укрепление семейных ценностей;
9. Профилактика негативных явлений в молодежной среде
10. Студенческое самоуправление.

Право выбора и расстановки значимости направлений остается за конкретным университетом.

В рамках данной статьи хотелось бы остановиться на направлении «Моя страна - Моя Россия» и поделиться опытом работы по патриотическому воспитанию студентов юридического факультета и формированию у студентов нашего университета гражданской идентичности и ценностного отношения к своей будущей профессии [3; 5-9; 13].

В рамках реализации договора о сотрудничестве вуза с Военно-патриотическим парком культуры и отдыха ВС РФ «Патриот», мы имеем честь взаимодействовать с целым рядом объектов, находящихся на территории Одинцовского района. С 2020 года ведется совместная работа по формированию патриотизма у студентов юридического факультета на базе Учебно-методического центра «Авангард», который был учрежден Правительством Москвы и Московской области при поддержке Министерства обороны РФ. Идею его создания поддержал Президент РФ В. Путин. Центр «Авангард» – это:

- собственный центр подготовки кадров;
- уникальная методология и программа;
- современные технологические решения собственной разработки;

- первая в России сертифицированная платформа дистанционного обучения в сфере военно-патриотического воспитания молодежи.

В проекте принимают участие студенты старших курсов юридического факультета в роли воспитателей-наставников [10]. Участие в данном проекте дает возможность студентам приобрести коммуникативные навыки в общении с детьми, уверенность, профессионализм, а также отработать общепрофессиональные компетенции на практике.

Музейно-Храмовый Комплекс Вооруженных Сил Российской Федерации — духовный символ России, прославляющий величайшую победу жизни над смертью. Храм в честь Воскресения Христова посвящен 75-летию Победы в Великой Отечественной войне, а также ратным подвигам русского народа во всех войнах, выпавших на долю нашей страны. Это уникальный в России центр патриотического воспитания. На базе Музейно-Храмового Комплекса студенты юридического факультета – будущие учителя истории и обществознания на протяжении 3 месяцев проходили практику экскурсоводов. В данной работе были задействованы студенты 3 курсов в количестве 45 человек. Практика проходила в несколько этапов. На первой неделе практики студенты проходили обучение, принимали участие в мастер-классах, учились правильно говорить, как профессиональные экскурсоводы. Оказалось, что знаний о Великой Отечественной войне, в данном случае, было недостаточно. Следующим этапом практики был экзамен, заключающийся в том, что каждый должен был провести экскурсию, которую потом оценивал опытный экскурсовод. Таким образом, успешно сдавшие студенты работали 3 месяца в качестве экскурсоводов. Продолжением данной работы стала совместная работа с Гимназией им. Е. М. Примакова.

На базе музейного комплекса не только проводятся экскурсии, но также ведется большая образовательная работа для школьников, итогом которой является участие в Олимпиаде. Гимназия обратилась к нашим студентам с просьбой принять участие в проверке Олимпиадных работ школьников. Таким образом, студентами были проверены более полутора тысяч работ, а также проведен анализ неточных ответов.

Подводя итоги данного проекта, можно утверждать, что для студентов это был огромный опыт. Они не только реализовали себя в роли экскурсоводов, стали частью грандиозного государственного проекта, но и применили профессиональные навыки учителя истории, реализовались в социально-значимой деятельности.

Еще один опыт студентов – участие в совместном проекте университета и Образовательного центра «Взлет» в ноябре 2021 года, созданного в рамках Национального проекта «Образование», Федерального проекта «Успех каждого ребенка», как регионального Центра выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи Московской области. Студенты принимали участие в профильной программе Искусство» - «Художественно-стилевые особенности росписи по фарфору», базой проведения программы стал известный всему миру Дулевский фарфоровый завод. Для участия в программе были отобраны студенты, окончившие художественные школы, так как, в данном случае они выступали в роли помощников художников, вожатых и историков. В рамках патриотического воспитания и для школьников, и для студентов, программа имеет огромный воспитательный потенциал. Теоретическая часть программы включала лекции по истории фарфора в Московской области, в России и мире, знакомство с культурно-историческим наследием и национальным своеобразием русского декоративного искусства Подмосковья. В данном проекте студенты приобрели навыки не просто вожатого, а воспитателя, способного разработать учебное занятие, провести рефлекссию и организовать культурный досуг школьников определенного возраста.

Таким образом, приведенные примеры воспитательной работы обеспечивают разностороннее развитие личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающего высокой культурой, интеллигентностью, социальной активностью, качествами гражданина-патриота.

Библиография:

1. Горбунова, Н. В. Молодежная политика в современной России / Н. В. Горбунова, М. А. Горшкова // Государственная молодежная политика: национальные проекты 2019-2024 г.г. в социальном развитии молодежи / Под общей ред. Т. К. Ростовской. – М.: Изд-во Перспектива, 2020. – С. 157-164.
2. Горшкова, М. А. Обучающиеся как активные субъекты построения воспитательной системы ВУЗа / М. А. Горшкова // Педагогическая наука и образование: современные исследования и достижения // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2020. – С. 32-36.
3. Горшкова, М. А. К проблеме воспитания человека и гражданина в процессе обучения в вузе / М. А. Горшкова // Социально-ориентированное проектирование системы формирования гражданской идентичности учащейся молодежи в поликультурном образовательном пространстве // Сборник материалов Международной научно-практической конф. В 2-х томах / Под редакцией С. Л. Алексеева [и др.]. – Казань: АСО, 2018. – С. 152-160.
4. Горшкова, М. А. Институт кураторства как основа эффективной воспитательной работы со студентами / М. А. Горшкова, А. В. Морозов // В сборнике: Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых // Материалы XI Международной научной конференции / Отв. редактор А. А. Червова. – Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2018. – С. 30-32.
5. Коноваленко, Е. П. Формирование у обучающихся ценностного отношения к своей будущей профессии на основе современных цифровых образовательных технологий / Е. П. Коноваленко // В сборнике: Человек в цифровой реальности: технологические риски // Материалы V Международной научно-практической конференции, посвящённой 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. – Тверь: ТвГТУ, 2020. – С. 341-344.
6. Морозов, А. В. Кодекс чести русского офицера как основа духовно-нравственного и патриотического воспитания / А. В. Морозов // В сборнике: Драгомировские образовательные чтения // Сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции / Отв. редактор И. И. Грачев. – Пенза, 2020. – С. 164-168.
7. Морозов, А. В. Патриотическое воспитание молодёжи как объединяющая национальная идея / А. В. Морозов // В сборнике: Драгомировские образовательные чтения // Сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции / Ответственный редактор И. И. Грачёв. – Пенза: ПГУ, 2019. – С. 173-180.
8. Морозов, А. В. Формирование гражданской идентичности российской молодёжи в процессе её социализации / А. В. Морозов // В сборнике: Формирование гражданской идентичности молодёжи в условиях социально-экономических реалий российского общества // Материалы Международной научно-практической конф. – Казань: АСО, 2017. – С. 165.
9. Морозов, А. В. Формирование духовно-нравственной культуры личности обучающегося на основе патриотизма / А. В. Морозов // В сборнике: Патриотизм как основа формирования духовно-нравственной культуры личности в системе образовательных организаций // Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: МГУТУ, 2020. – С. 212-218.
10. Морозов, А. В. Наставничество как путь сохранения здоровья субъектов образовательного процесса в условиях цифровой трансформации образования / А. В. Морозов, М. В. Мiroва // В сборнике: Актуальные проблемы методологии педагогических и психологических исследований в образовании // Материалы Международной научно-практической конференции. – Омск: ОмГА, 2021. – С. 75-81.
11. Распоряжение Правительства РФ от 12.11.2020 № 2945-Р «Об утверждении плана мероприятий по реализации в 2021-2025 годах Стратегии развития воспитания в

- Российской Федерации на период до 2025 года» // [Электронный ресурс] URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202011130027> (дата обращения 12.01.2022)
12. Федеральный Закон [от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»](#) // [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/6d55761b005076e12f72698764d854ba57a73220/ (дата обращения 19.12.2021)
13. Khairutdinov, R. R. (2019). Historical significance of the image of the Kazan Virgin in the education of spirituality, morality, and patriotism / R.R. Khairutdinov, A.V. Morozov, F. G. Mukhametzyanova, E. A. Venidiktova, A. S. Chugunov// Humanities and Social Sciences Reviews. – Т. 7. – № 5. – P. 682-686. DOI: <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7582>

УДК 372.862

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Данилова Ульяна,
ст. преподаватель МГТУ им. Н. Э. Баумана, г. Москва, РФ
e-mail: ulibo@mail.ru
orcid id: 0000-0003-1307-3981

Abstract The article discusses the approaches that must be considered when forming the geometric-graphic culture of future engineers

Keywords Geometric-graphic culture, professional culture, technical education, higher education, interdisciplinary approach

Основой формирования культуры человека в любой сфере его жизнедеятельности являются усвоенные им знания в той или иной области познания. Ю. М. Лотман считает, что культура – это сложная семиотическая система, ее функция – память, ее основная черта – накопление; культура есть нечто общее для любой группы людей, живущих одновременно и связанных определенной социальной организацией; культура есть форма общения между людьми [4]. Исторически понятие «культура» менялось, обрастая новыми смыслами. В итоге культура предстает перед нами надбиологической системой, в которой взаимно интегрируются три модальности: человеческая, деятельностьная и предметная. Под человеческой модальностью понимается совокупность приобретаемых внебиологических качеств отдельной личностью, группой, обществом и человечеством в целом. Деятельностная модальность образуется совокупностью видов, типов, способов деятельности человека, не обусловленных биологически врожденными качествами. Предметная модальность включает в себя всё, сотворенное человеком: вещи, предметы и орудия труда, науку, искусство, общество, социальные институты, и т. д., так как именно опредмечивание своих потребностей, желаний, ценностей ведет к созданию произведений культуры, а распрепредмечивание раскрывает сущность культурной составляющей мировоззрения человека.

«Профессиональная культура инженера» – понятие интегративное, включающее в себя подсистемы, в свою очередь, являющиеся интегративными: «профессиональная культура» и «инженерная деятельность». По В. В. Ильину: «Деятельность человека – деятельность творческого преобразования, переустройства вещества природы, приспособления ее к себе в соответствии с благоприобретенными возможностями, реализующимися через сознательную постановку целей, выработку программ их достижения» [1, с. 345]. Следовательно, инженерная деятельность – деятельность творческого технического преобразования природы посредством создания техники и технологий. Профессиональная культура – это та часть

личностной культуры носителя профессии, которая отвечает за непосредственную профессиональную деятельность и, соответственно, как накладывает определенные ограничения, так и расширяет круг ценностных ориентаций в профессии [6].

Фундаментом в общей системе профессиональной подготовки инженеров являются графические дисциплины. Их освоение обеспечивает построение базы знаний и умений, необходимой для изучения последующих дисциплин технического направления, влияет на профессиональное становление личности, развитие инженерного мышления и логики. В инженерном деле профессионально-ориентированным является графический язык. Его уникальность в представлении научно-технической информации, универсальность: визуализация объектов изучения в различных областях знаний возможна средствами графического языка: точками, отрезками прямых, дугами, окружностями, и т. д., делает его незаменимым языком международного профессионального технического общения, понятным без вербального сопровождения, точным и наглядным. «В учебной деятельности при изучении геометро-графического языка формируются необходимые предпосылки для развития технической языковой личности, осознание важности профессиональной направленности, положительная мотивация к восприятию мира техники» [2, с. 32]. Формирование профессионально значимых качеств личности студента технического вуза представляет собой сложный и длительный процесс, состоящий из этапов: адаптации, специализации и квалификации. «Обучение черчению, графической грамотности вообще имеет весьма большое значение в умственном развитии человека, особенно в развитии представлений, воображения и образного мышления» [3, с. 28].

В рамках традиционной технологии студенту отведены репродуктивные функции: воспроизведение услышанного, увиденного. При этом преподаватель должен: объяснить, показать необходимые действия, оценить их выполнение, скорректировать. В традиционную технологию прекрасно вписываются новые способы изложения знаний: используются демонстрационные информационные компьютерные технологии при объяснении, в сочетании с другими технологиями обучения (коллективного взаимодействия, развивающего, поэтапного формирования умственных действий, программированного, модульного и т.д.) применяются компьютерные тренажеры, игровые, моделирующие, имитационные. Традиционные технологии подготовки инженеров ориентированы, прежде всего, на освоение системы профессиональных знаний и умений, соответственно когнитивной парадигме образования, используется преимущественно репродуктивная технология обучения с применением объяснительных, демонстрационных, иллюстративных и практических методов обучения.

Содержание геометро-графической подготовки в технических учебных заведениях обеспечивают три дисциплины. Первая из них «Начертательная геометрия» – фундаментальная, теоретическая наука, способствующая развитию пространственного мышления, способностей к анализу трехмерных объектов, их формообразования и взаимозависимостей, моделирующихся на основе плоских изображений объектов (чертежей). Начертательная геометрия – предмет, который основан на образно-логическом мышлении, требует пространственных представлений и оперирования мысленными образами. У студентов часто не развито абстрактное мышление, им сложно представить себе трехмерные объекты. Вторая – «Инженерная графика» – практическая дисциплина, отвечающая за правильное, понятное для посвященных, представление технической документации: навыки чтения и выполнения эскизов и чертежей деталей, оформления и чтения конструкторской документации. Третья дисциплина «Компьютерная графика» – информационно-технологическая, дает представление и опыт работы в системах автоматизированного проектирования. С внедрением в жизнь компьютерных технологий мы уже не можем говорить о «графической подготовке» студентов, так как современные и прогнозируемые методы работы с технической документацией, моделирование технических объектов не укладываются в понятие «подготовка».

Профессиональная графическая компетентность подразумевает высокий уровень применения геометро-графических знаний и умений: понимание конструктивных особенностей моделируемых технических объектов, опыт геометро-графической деятельности, достаточную ориентацию в системах автоматизированного проектирования, других информационных технологиях [7]. Мы предлагаем рассматривать геометро-графическую культуру будущих инженеров представленной как интегративное качество личности, формируемое на основе междисциплинарного взаимодействия, обеспечивающего возникновение механизма межзнаний взаимодействия, выработку метапредметных профессиональных знаний, обобщенных учебно-познавательных действий и метаязыка обучающегося.

В качестве концептуальной основы, обусловившей процесс формирования геометро-графической культуры выпускников бакалавриата машиностроительных специальностей в системе организации учебно-познавательной работы, нами выбран междисциплинарный подход – как обеспечивающий взаимовлияния нескольких дисциплин, изучаемых будущими инженерами. Также, не следует сбрасывать со счетов следующих, обязательных для современного высшего образования, подходов: системного, деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного, как обязательных компонентов механизмов реализации образовательных технологий. Междисциплинарный подход позволяет выделить и исследовать структурные компоненты формирования геометро-графической культуры как целостного процесса, представленного иерархическими уровнями, на которых вырабатываются профессионально значимые качества личности, обеспечивающие успешную профессиональную деятельность инженера такие как: профессиональная компетентность; аналитическое мышление; коммуникабельность; творческие способности, волевые качества.

Суть применения деятельностного подхода при формировании геометро-графической культуры инженера заключается в том, что новые междисциплинарные, целостные знания не даются в готовом виде. Организация учебно-познавательной деятельности должна строиться не на репродуктивном уровне, а на уровне переноса сформированных предметных профессиональных знаний из одной учебной дисциплины (образовательной области, модуля, блока и т. п.) в другую.

Личностно-ориентированный подход индивидуализирует образовательный процесс [5]. Он предполагает не только образование, но и самообразование, не только развитие, но и саморазвитие и самоактуализацию личности. Образование должно быть вариативным, представлять возможность свободного выбора образовательных маршрутов.

Основной идеей компетентностного подхода является то, что главным результатом образования служат не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность обучающегося к эффективной и продуктивной деятельности в разнообразных профессиональных ситуациях. Данный подход ориентирует формирование геометро-графической культуры на обеспечение качества подготовки в соответствии с потребностями современного профессионального общества.

Эффективность использования данных подходов зависит от полновесности воплощения соответствующих им принципов исходных теоретических положений, руководящих идей и основных требований к проектированию целостного образовательного процесса, вытекающих из установленных психолого-педагогической наукой закономерностей и реализуемых в целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности педагогов и обучаемых.

Библиография:

1. Ильин, В. В. Философия / В. В. Ильин. В 2 т. Т. 1. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. 832 с.
2. Кострюков, А. В. Геометро-графический язык как основа организации учебного процесса при формировании графической культуры студента вуза / А. В. Кострюков, Ю. В. Семагина // Концепт. – 2018. – № 5. – С. 28-39.

3. Ломов, Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
4. Лотман, Ю. М. Беседы о русской культуре / Ю. М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПб, 1994. – 412 с.
5. Морозов, А. В. Личностно-ориентированное обучение в современном информационном пространстве / А. В. Морозов // В сборнике: Постсоветское пространство – территория инноваций // 3-я Международная научно-практическая конференция: доклады и сообщения. – М.: МРСЭИ, 2016. – С. 146-150.
6. Морозов, А. В. Значение ценностных ориентаций в профессиональном самоопределении молодых сержантов-контрактников / А. В. Морозов, И. П. Матвеева // В сборнике: Профессиональное и личностное самоопределение молодёжи в современной России // Материалы третьей Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. А. В. Капцов. – Самара: СамЛюксПринт, 2010. – С. 180-182.
7. Якунин, В. И. Геометро-графические дисциплины в высшем профессиональном образовании / В. И. Якунин, В. И. Серегин, В. Н. Кузнецов, П. А. Журбенко // Инженерный вестник. – 2015. – № 5. – С. 1039-1047.

УДК 378.02:37.035

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Джилкишиева Майра,

доктор пед. наук, профессор ЮКУ им. Ауэзова, г. Шымкент, РК

e-mail: maira-taraz@mail.ru

orcid id: 0000-0002-6372-8141

Abstract The article deals with the problem of forming the civil identity of the young generation. The relevance of the article is due to the fact that at the present stage of development of the Republic of Kazakhstan, in the conditions of modernization of public consciousness, the formation and strengthening of the civil identity of Kazakhstan's youth is one of the priority tasks of the state.

Keywords: civic identity, citizenship, patriotism.

Формирование гражданских качеств и патриотизма в молодежной среде становится актуальной задачей для любого государства, которое вырабатывает свои механизмы и методы воспитания гражданственности и патриотизма, что способствует более эффективному решению задач его внутренней и внешней политики.

Рост национального самосознания в независимом Казахстане привел к вполне объективной потребности поиска собственной идентичности. «Сохранение культурных истоков родного языка и духовных традиций, впитанных через систему образования, должно помочь молодому поколению выработать иммунитет от всепоглощающих, унифицирующих и ассимилирующих процессов глобализации. Вместе с тем «национальный багаж» не должен отягощать интеграцию поколения молодых казахстанцев в мировое общеобразовательное пространство и снижать их конкурентоспособность» [1, с.366].

Ценностные и поведенческие ориентации молодежи в отношении гражданской идентификации предопределяются степенью включенности молодого поколения в процесс становления государственности, ведь от того, какие гражданско-патриотические ценности доминируют в сознании молодежи, во многом зависит развитие и процветание Казахстана, ставшего родиной для представителей свыше 130 национальностей и 45 различных конфессий. Общенациональная идея «Казахстан – наш общий дом» особо значима для предотвращения возможных социальных, этнических, конфессиональных конфликтов, а

общественно-политическая стабильность в полиэтническом Казахстане – это уникальный опыт мирного сосуществования равноправных граждан различных национальностей.

Важнейшим индикатором ценностного отношения к гражданской принадлежности является гордость за свою страну. Испытывать чувство приверженности к гражданской общности, признавать ее значимой ценностью – значит идентифицировать себя с этой страной, воспринимать ее своей Родиной. Основаниями казахстанского патриотизма, по мнению А.Бижанова, являются: «общность исторических судеб этносов, составляющих народ Казахстана, общие черты в менталитете казахстанцев, их причастность к созданному экономическому потенциалу республики, общность природной среды (среды собственного обитания и будущих поколений). Потенциал этих оснований достаточен для достижения значимых для республики целей, то есть идентификации (отождествления) всего населения с государством (гражданин РК), общенародного стремления сохранить и укрепить целостность Казахстана, упрочить его экономическую мощь, международный престиж и влияние» [2, с.11].

Быть патриотом своей страны – это не только любовь к Родине, гордость за нее, знание истории своего края и государственной символики, но и настоящее и будущее твоей страны. Американский президент Джон Кеннеди в инаугурационной речи 20 января 1961 года сказал: «Не спрашивай, что твоя родина может сделать для тебя, а спроси, что ты можешь сделать для своей родины. А это значит, что человек должен задумываться о том, как улучшить жизнь в своей стране, и соответственно, о трудовой деятельности на благо своей страны. А если ребенок, учась в школе, не связывает свое будущее со страной, в которой живет и воспитывается, то государству необходимо задуматься об этом». То есть одним из показателей патриотизма является готовность, желание жить в своей стране и стремление сделать ее лучше.

По результатам выполненного исследования (с охватом двух возрастных групп – старшеклассников и студентов), только 48% учащейся молодежи не собираются покидать родину. Если рассматривать этот показатель по национальному составу, то это 40% респондентов казахской, 32% – русской и столько же – других национальностей. При этом юноши больше привязаны к своей стране (41%), чем девушки (36%). 12% молодых людей обязательно уедут, если представится возможность, 10% постараются уехать и 26% – уедут при определенных обстоятельствах. 4 % опрошенных не знают, как поведут себя в данной ситуации. Городские учащиеся больше склонны уехать на постоянное место жительства в другую страну, чем сельская молодежь. Не собираются уезжать 45% сельских молодых людей и 35% – городских.

По данным социологических исследований [3], высокий уровень желания остаться и жить в своей стране показала учащаяся молодежь из Атырауской (50%), Карагандинской (49%), Южно-Казахстанской (47%) и Кызылординской (46%) областей. Самый низкий уровень желания остаться в стране наблюдается в Восточно-Казахстанской (31%), Северо-Казахстанской (30%) областях и г.Алматы (32%). Если патриотическое сознание будет закрепляться в общественной жизни, поддерживаться и направляться государством, то количество людей, желающих остаться в своей стране, будет намного больше.

По мнению Р.Ю.Шиковой, «в основе гражданской идентичности лежит идентификация с обществом, государством и страной. Гражданство ассоциируется с государством, гражданственность – с Родиной, Отечеством и с патриотизмом. Получается, что элементами гражданской идентичности являются гражданство, гражданственность и патриотизм» [4].

Поэтому важно было выяснить, какое значение придает гражданской идентичности учащаяся молодежь. Осознание своей причастности к сообществу граждан Казахстана является важным для 48% респондентов. Имеет место влияние национальной принадлежности: идентифицируют себя казахстанцами 53% казахской, 32% русской и 39% других национальностей. Наибольшая доля молодых людей, ответивших «я – казахстанец» (58-55%), наблюдается в Алматинской, Атырауской, Жамбылской, Южно-Казахстанской и Кызылординской областях.

Среди факторов, повлиявших на выбор респондентов при определении гражданской идентичности, нужно выделить: место, где человек родился и вырос, т.е. малую родину; осознание себя частью общества с национальной культурой, языком; позиционирование себя как личности и вера человека; семья, гендерные различия; профессионализм, общественная активность. Анализ полученных данных свидетельствует о недостаточной сформированности у учащейся молодежи понятия «большой родины».

По утверждению Н.А.Савотиной, «как настоящий гражданин должен быть патриотом (служить человечеству через призму интересов и духа своей нации), так и истинный (просвещенный) патриот, уважая традиции и культуру своего Отечества, должен прийти к национально-культурной идентификации цивилизованным путем через социальную активность, политическую и правовую культуру, через призму государственных и общественных интересов» [5]. Однако в настоящее время молодежи присущ низкий уровень доверия к структурам гражданского общества (партиям, профсоюзам, СМИ). Молодые люди в своем большинстве не ассоциируют себя ни с какими молодежными организациями и политическими партиями. Авангардом всей казахстанской молодежи выступает студенчество, поэтому наибольшую активность в республиканском масштабе проявили такие общественные объединения, как «Жас Отан», Конгресс молодежи Казахстана, Альянс студентов Казахстана, трудовые отряды «Жасыл Ел» и др. Именно через эти организации в основном активно проводится работа по формированию патриотизма и гражданственности подрастающего поколения. Под эгидой этих объединений молодежь превращается в мощное движение, основной целью которого является беззаветное служение своему Отечеству, участие в дальнейшем строительстве независимого государства.

Взаимодействие таких факторов, как принятие и поддержка идей патриотизма и гражданственности как важнейшей ценности в воспитательной системе школы, вуза, активная гражданско-патриотическая позиция преподавательского состава, актуализация воспитательных возможностей учебных дисциплин и различных средств обучения, активизация социальной деятельности молодежи во внеучебное время, – создает необходимую воспитывающую среду с гражданско-патриотическими ценностями, которая способствует формированию социально значимых качеств личности молодого человека. Особенности воспитания гражданственности и патриотизма молодежи заключаются в изучении истории государства через призму истории и культуры своей малой Родины, семьи и жителей своего региона, на конкретном местном материале. Эффективной, на наш взгляд, является практическая реализация идеи «моя школа / мой университет – мой город – моя страна», которая осуществляется обучающимися непосредственно в своем регионе в процессе историко-культурной, природоохранной, благотворительной, музейной и других видах деятельности.

Безусловно, одни только призывы и лозунги не способствуют воспитанию патриотизма. От голословных, ни к чему не обязывающих слов о любви к Родине перейти к конкретным поступкам и действиям, подтверждающим эти слова, в своем селе, городе, стране – это и есть показатель духовно-нравственного роста и гражданской самоидентификации личности. «Следует сделать так, чтобы каждый человек с детских лет усвоил простую по сути мысль: Казахстан – мое Отечество, и я за него в ответе, как и оно за меня» [2, с.13].

Система гражданско-патриотического воспитания является социальным институтом, который предопределяет духовное состояние общества и безопасность государства. В новом социокультурном контексте формирование у молодежи гражданско-патриотических качеств с применением современных информационно-коммуникационных технологий позволит значительно усилить воспитательную функцию образования, а также его ключевую роль в процессах социализации и развития личности, повышения жизнестойкости и социального оптимизма молодых казахстанцев.

Библиография:

1. Назарбаев Н.А. Казахстанский путь. – Караганда, 2006.

2. Бижанов А. Казахстанский патриотизм: проблемы и решения // Казахстанский патриотизм: проблемы становления. – Алматы, 1997.
3. Национальный доклад «Молодежь Казахстана». – Астана: НИЦ «Молодежь», 2013. – 164 с.
4. Шикова Р.Ю. Гражданская общероссийская идентичность (социологический аспект). <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskaya-obscherossiyskaya-identichnost-sotsiologicheskiiy-aspekt>
5. Савотина Н.А. Гражданское воспитание студенческой молодежи в современном вузе: Автореф. дисс. д.пед.н. – М., 2005.

УДК 378.147

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Евдокимова Анастасия,
кандидат пед. наук, доцент, СГМУ им. В. И.
Разумовского г. Саратов, РФ
e-mail: anastacia.evdokimowa@yandex.ru
orcid:0000-0002-6985-179X

Евдокимов Николай,
кандидат биол. наук, СГМУ им. В.
И. Разумовского г. Саратов, РФ
e-mail: nikolayevdokimov@yandex.ru
orcid id: 0000-0001-6394-4162

Abstract. The article discusses some aspects of the current state and prospects for the development of scientific activities of higher education on the example of a medical university. A number of features of the formation of students' research competencies are given. The current activity of students in research activities, the level of achievements and their prospects are analyzed. The author's interpretation of the manifestation of research competencies among students is formulated, which is expressed in the practical application of the acquired knowledge, skills and abilities, the manifestation of greater independence in the performance of educational tasks.

Keywords: higher education, science, scientific activity, competencies, students, pedagogy

В современных цифровых условиях трансформации общества высшая школа отвечает за важнейшую духовную миссию – сохранение, преумножение и развитие интеллектуального и научного потенциала страны [1; 6; 10; 15; 16]. Поскольку реализация научной деятельности связана с проведением научных исследований, то развитие исследовательских навыков, обучающихся предполагает интеграцию научной и образовательной составляющей вуза. В этой связи с каждым годом широкое распространение получают новые формы педагогического процесса, изучаются механизмы реализации достижения научно-исследовательской деятельности в образовательных программах [4; 7; 9]. Результаты фундаментальных и прикладных исследований должны находить применение в любой отрасли [5; 12], в том числе, в медицине, и приводить к повышению уровня жизни людей, усиливая доверие к институту медицины [21]. Однако для ряда вузов организация научно-исследовательской работы является проблематичной, что обусловлено как внешними, так и внутренними причинами развития научной деятельности [11; 18], что и рассматривается далее. Цель исследования состояла в рассмотрении перспектив развития научной деятельности высшей школы. Задачи исследования включали изучение теоретических основ научной деятельности высшей школы, выявление особенностей формирования исследовательских компетенций, анализ активности студентов в научно-исследовательской деятельности.

В современной педагогике среди основных проблем высшей школы отмечается активизация учебной деятельности обучающихся [17]. Особое внимание обращается на методы, активизирующие познавательный процесс [8; 14]. Не менее важным является заинтересованность самих студентов в научной работе, поскольку проявленный интерес к

учебе и науке помогают усваивать теоретические и практические знания в различных областях науки [19; 22], оказывая влияние на перспективы развития научной деятельности высшей школы.

В Федеральном законе от 23.08.1996 № 127-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «О науке и государственной научно-технической политике» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021) понятие научной (научно-исследовательской) деятельности (далее – научной деятельности) определяется в качестве деятельности, направленной на получение и применение новых знаний, включая фундаментальные научные исследования, прикладные научные исследования, поисковые научные исследования [20].

Написание эссе, докладов, рефератов – самая распространенная форма научно-исследовательской работы. В высшей школе в основном участие в научно-исследовательской работе проводится в пределах системы научных кружков, «круглых столов».

Выделяются определённые формы студенческой научно-исследовательской деятельности, в зависимости от содержания, порядка осуществления, включенности в образовательный процесс вуза.

Во-первых, необходимо отметить «встроенную» в учебный процесс научно-исследовательскую деятельность. Выполнение подобных работ проводится в обязательном порядке соответственно учебным планам и учебным программам учебных дисциплин.

Во-вторых, имеется вид научно-исследовательской деятельности, которая дополняет учебный процесс. Основная задача такого рода деятельности связана с выходом за пределы учебных планов и программ, способствуя индивидуализации процесса обучения.

В-третьих, имеется такой вид научно-исследовательской деятельности студентов, который реализуется «параллельно» учебному процессу, ставя перед участниками научной профилизации.

Так как научная деятельность находится в тесной взаимосвязи с образовательным процессом, в педагогическом взаимодействии необходимо учитывать основные исследовательские компетенции, формируемые в системе профессионального образования, которые рассматриваются далее.

Исследовательские компетенции представляют собой определённые характеристики личности, отвечающие за формирование знаний, мотивов, способов и средств деятельности, ценностных ориентаций, оказывая влияние на способность и готовность обучающихся к продуктивной исследовательской деятельности

Стоит учитывать, что структура любых компетенций, в том числе, и исследовательских, составляет единство когнитивного, операционального и ценностно-мотивационного компонентов [2].

Необходимость формирования исследовательских компетенций обуславливает педагогические условия развития как творческого [13], так и интеллектуального потенциала студентов, а также предметных и общих умений. Через формирование исследовательских компетенций у студентов активизируется субъектность позиции по отношению к учёбе, выполнению общественных поручений, развитие ценностного восприятия профессии, моральность группы в целом [3]. Субъектная позиция становится основанием для самостоятельности в выборе решений, придавая уверенности в своих силах, выражая готовность брать на себя ответственность за здоровье пациентов. Однако все выделенные положительные стороны сформированной исследовательской компетенции не имеют соответствующей реализации без активности студентов в научно-исследовательской деятельности. Поэтому в ноябре 2021 года проводилось анкетирование обучающихся ординатуры медицинского вуза в количестве 78 респондентов, заключавшееся в анализе активности студентов в научно-исследовательской деятельности. Было предложено ответить на несколько основных вопросов, в ходе которых анализировалась активность студентов в научно-исследовательской деятельности:

- Занимались (занимаетесь) ли Вы научно-исследовательской деятельностью? (да/ нет)

•Какой итоговый результат Вашей научной деятельности (статья/доклад/проект/ другое)?

•Что Вы ожидаете от научной деятельности в будущем? Какой вклад она вносит в Ваше дальнейшее развитие (повышение рейтинга во время обучения / продвижение на рынке труда / свой вариант ответа)?

Приведём результаты анкетирования:

- 1) 90% студентов занимались (занимаются) научной деятельностью;
- 2) в 80% случаев доклад является итоговым результатом научной деятельности, в 20% случаев – статья;
- 3) 75% студентов ответили, что научная деятельность повлияла на рейтинг во время обучения, а 25% указали, что научная деятельность интересна для саморазвития и будущей профессии.

Таким образом, в ходе данного анкетирования было выяснено, что такой показатель эффективности научной деятельности как активность студентов не только играет ключевую роль в развитии науки, но и способствует повышению профессиональной подготовки у будущих специалистов. Научно-исследовательская деятельность студентов, принявших участие в опросе, дополняет учебный процесс, то есть неразрывно связана с образованием, а также интересна для саморазвития.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что перспективы развития научной деятельности высшей школы в определённой мере зависят от такого показателя как активность студентов.

В этой связи необходимо отметить зафиксированный факт – обучающиеся, которые были активны в научно-исследовательской деятельности, не только в большей мере проявляют исследовательские компетенции, связанные с практическим применением освоенных знаний, умений и навыков, в сравнении с их одноклассниками, но и большую самостоятельность в выполнении образовательных задач. Научная деятельность находится в тесной взаимосвязи с образовательным процессом, поэтому выполняет образовательную функцию, которая заключается в систематизации и закреплении знаний, развивающую, в ходе которой совершенствуется память, мышление, речь, а также воспитательную, где формируются навыки самоорганизации. Как следствие – участие в научной деятельности способствует повышению уровня профессиональной подготовки будущих специалистов.

Библиография:

1. Андронов, И. С. Перспективы научно-исследовательской деятельности студентов, аспирантов и молодых ученых в контексте инновационных моделей образования / И. С. Андронов // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. – 2017. – № 4 (60). – С. 76-78.
2. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / В. И. Байденко. – М.: ИЦПКПС, 2006. – 72 с.
3. Габедава, И. Б. К вопросу о профилактике аморального поведения обучающихся / И. Б. Габедава, А. И. Евдокимова // European Social Science Journal. – 2013. – № 5 (33). – С. 46-53.
4. Евдокимова, А. И. Педагогические аспекты развития научной деятельности в высшем образовании в концепции инвариантной составляющей профессиональных компетенций / А. И. Евдокимова // Человеческий капитал. – 2021. – № 10 (154). – С. 23-29.
5. Евдокимова, А. И. Педагогические аспекты интеграции вузовской науки в национальную инновационную систему / А. И. Евдокимова, Н. А. Евдокимов // Образование и право. – 2020. – № 12. – С. 217-225.

6. Евдокимова, А. И. Формирование цифровых компетенций обучающихся как необходимое условие инновационной научной деятельности вуза / А. И. Евдокимова, Н. А. Евдокимов, В. В. Шалунов, Р. М. Шаповал // Образование и право. – 2021. – № 9. – С. 333-342.
7. Зарединова, Э. Р. Система организации научно-исследовательской работы студентов в образовательном процессе высшей школы / Э. Р. Зарединова, Г. А. Литвинов // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 1. – С. 18-23.
8. Казначеева, Л. М. Научно-исследовательская работа студентов как фактор интенсификации учебного процесса в вузе / Л. М. Казначеева, Ю. М. Зинина // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 3. – С. 180-182.
9. Клоктунова, Н. А. Педагогические аспекты самореализации в профессиональной деятельности / Н. А. Клоктунова, А. И. Евдокимова, М. В. Воробьева // Образование и право. – 2021. – № 8. – С. 219-227.
10. Клоктунова, Н. А. Развитие человеческого капитала в условиях цифровой экономики / Н. А. Клоктунова, С. В. Федюков, М. И. Барсукова, С. В. Слесарев // Педагогическая информатика. – 2021. – № 2. – С. 138-144.
11. Максакова, Л. В. Значение научно-исследовательской деятельности в подготовке конкурентоспособного специалиста / Л. В. Максакова, Г. С. Айрумян, Л. П. Кочина // Молодой ученый. – 2019. – № 16 (254). – С. 279-280.
12. Морозов, А. В. Механизм интеграции научного потенциала высшей школы в национальную инновационную систему в условиях глобальной цифровизации / А. В. Морозов // В сборнике: Модернизация образования: проблемы общего, среднего профессионального и высшего образования // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием XXVIII Рязанских педагогических чтений / Под общей редакцией Л. А. Байковой, С. А. Алентиковой. – Рязань, 2021. – С. 80-86.
13. Морозов, А. В. Проблемы творческой личности в современной цифровой образовательной среде / А. В. Морозов // Личность в пространстве и времени. – 2020. – № 9. – С. 128-135.
14. Морозов, А. В. Роль и значение современных электронных технологий в образовательном процессе вуза / А. В. Морозов // В сборнике: Современные инновационные информационно-образовательные технологии в подготовке будущих бакалавров // Материалы итоговой научно-практической конференции преподавателей и аспирантов / под ред. Ф. Г. Мухаметзяновой. – Казань: ТИСБИ, 2014. – С. 188-194.
15. Морозов, А. В. Трансформация образовательного пространства в условиях цифровой экономики / А. В. Морозов // В сборнике: Электронное обучение в непрерывном образовании 2019 // VI Международная научно-практическая конференция, посвященная памяти А. Н. Афанасьева. – Ульяновск, 2019. – С. 338-345.
16. Морозов, А. В. Цифровая образовательная среда с точки зрения перспектив ее развития / А. В. Морозов // Человеческий капитал. – 2021. – № 12 (156). – Т. 2. – С. 102-107.
17. Печерская, Е. А. Вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу в университете: механизм и оценка эффективности / Е. А. Печерская, Е. А. Савеленок, Д. В. Артамонов // Инновации. – 2017. – № 8 (226). – С. 96-104.
18. Рыкова, И. Н. Подходы к определению результативности научно-исследовательской деятельности в России / И. Н. Рыкова // Научно-исследовательский финансовый институт. Финансовый журнал. – 2013. – № 3 (17). – С. 73-88.
19. Синиченко, З. И. Роль научной деятельности в профессиональной подготовке специалиста / З. И. Синиченко // Вестник ТИУиЭ. – 2013. – № 1 (17). – С. 90-94.
20. Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике» (с изменениями и дополнениями) // [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/9973> (дата обращения: 15.01.2022).

21. Федонников, А. С. Риски доверия к институту медицины в условиях цифрового здравоохранения: теоретический анализ и практика управления / А. С. Федонников, Е. А. Андриянова // Саратовский научно-медицинский журнал. – 2020. – Т. 16. – № 1. – С. 94-98.
22. Шиняева, О. В. Роль научной деятельности студентов в повышении функциональности российского высшего образования / О. В. Шиняева, Д. Х. Акманаева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2011. – № 4. – С. 60-71.

УДК 37.017

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ БАЗОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАНИЯ

Истомина Наталья,

магистр педагогики, ст. преподаватель кафедры МПеГД ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по
Костанайской области» Казахстан

e-mail: istomina_70@inbox.ru

orcid id: 0000-0002-8752-7627

Abstract. The article reveals the priority directions of educational work in secondary education organizations of the Republic of Kazakhstan in the conditions of updating the basic content of education, outlined in the Conceptual Foundations of education, lists the key messages of education, national and universal values, describes projects within the implementation of each direction.

Keywords: Conceptual foundations of education, updating the basic content of education, priority areas of educational work, messages of education, national values, universal values, projects.

В условиях перехода на новую модель образования и усиления роли воспитания в образовательном процессе определены приоритетные направления воспитательной работы в организациях среднего образования Республики Казахстан, которые нашли свое отражение в Концептуальных основах воспитания в условиях реализации программы «Рухани жаңғыру», утвержденные 15 апреля 2019 году [1].

Концептуальные основы воспитания, являясь ориентиром в определении целей и задач воспитания детей и молодежи Республики Казахстан, рассматривают цели и задачи, поставленные сегодня перед всей системой образования в Законе Республики Казахстан «Об образовании» [2], в Государственной программе развития образования на 2020-2025 годы, что является необходимым условием для сохранения преемственности воспитания учащейся молодежи на всех уровнях образования [3].

Концептуальные основы воспитания опираются на целевые установки, принципы и задачи поэтапного перехода школьного образования на его обновленное содержание.

Основным условием обновления целей, задач (содержания) воспитания является учет стратегических индикаторов модернизации общественного сознания, обозначенных в Программной статье Первого Президента «Рухани жаңғыру»: конкурентоспособность, прагматизм, сохранение национальной идентичности, культ знания, эволюционное, а не революционное развитие, открытость сознания, как качеств достойных человека XXI века. [4].

Целью воспитания обучающихся является всесторонне гармоничное развитие личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту, физическое совершенство, конкурентоспособность, прагматизм, национальную идентичность, культ знания,

эволюционность и открытость сознания, готовой и способной полноценно выполнять систему социальных ролей, строить свою жизнь достойную Человека XXI века.

Воспитательная работа в общеобразовательных школах страны осуществляется в рамках основных направлений модернизации общественного сознания программы «Рухани жаңғыру».

Основу воспитательной работы составляют общечеловеческие ценности (вера, истина, красота, свобода, милосердие, добро, любовь и т.д.) и национальные ценности – (независимость, патриотизм, толерантность, родной язык, законопослушность, этническая культура, традиции).

Концептуальные основы воспитания включают ключевые месседжи воспитания - качества, достойные человека XXI века: «Рухани жаңғыру»:

- Казахстанский патриотизм
- Конкурентоспособность
- Прагматизм
- Национальная идентичность
- Кульм знаний
- Эволюционность и открытость сознания
- Здоровый образ жизни

Для осуществления воспитательной работы в организациях образования в рамках каждого направления воспитания реализуются мега проекты, включающие взаимосвязанные проекты, объединенные общей целью, временем их исполнения и циклом многоплановых мероприятий. [5].

Воспитательная работа в организациях среднего образования страны реализуется по восьми основным направлениям согласно Концептуальным основам воспитания в условиях реализации программы «Рухани жаңғыру».

1) «Воспитание казахстанского патриотизма и гражданственности, правовое воспитание» формирует у обучающихся чувство казахстанского патриотизма, правовое и гражданское самосознание, ценность индивидуальной свободы и чести, добропорядочность и честность, толерантность, уважение к труду, идею «толықадам», недопустимость насилия и агрессии, дискриминации разного типа.

В год 30-летия Независимости Республики Казахстан в текущем учебном году продолжается реализация проекта «Ұлыдала мұрагерлері», включающего общереспубликанскую экспедицию «Туған елгетазым», социальные проекты «Тарих тағылымы» и «Қазақ мәдениетінің антологиясы», проект «Духовные святыни Казахстана» («Сакральная география Казахстана»).

Организация деятельности военно-патриотических клубов, детско-юношеских движений: «Жасқыран» (1-4классы), «ЖасҰлан» (5-10классы), «Жас Сарбаз» способствует формированию гражданственности и патриотизма у обучающихся.

Развитие лидерских качеств обучающихся осуществляется через функционирование органов школьного самоуправления в виде школьных парламентов, обозначенных в Концепции развития органов самоуправления обучающихся «Школьный/студенческий парламент».

Одним из важных направлений воспитания является правовое воспитание обучающихся. Проект «Құқықтық сана-қауымға пана» направлен на повышение правовой грамотности, правового сознания и правовой культуры обучающихся. В рамках проекта планируется проведение в школах образовательных и практико-ориентированных мероприятий.

Инклюзивная культура является важнейшей составляющей инклюзивного образования и включает принятие ценностей уважения разнообразия и терпимости к различиям. Формируется через организацию форумов, специальных семинаров, собраний, презентаций об успешных людях с особыми образовательными потребностями, проект «100 новых лиц Казахстана», героями которого являются люди с ограниченными возможностями.

Особое внимание обращается на формирование безопасной образовательной среды, позитивного психо-эмоционального настроения, социальных навыков обучающихся и профилактику насилия в школе.

Реализуется проект «Организация психологической службы и школьных служб примирения» помогающий педагогам выявлять детей «группы риска» и оказывать им своевременную помощь.

2) Духовно-нравственное воспитание формирует такие ценности как нравственный облик, нравственное сознание; ценностные чувства и качества - гуманизм, совесть, честь, долг, вера, ответственность, товарищество, доброта, стыд, принципиальность, милосердие, солидарность, ценность национального согласия, толерантность. Раскрытию человеческого потенциала, воспитанию гуманности и развитию у обучающихся социального опыта способствует волонтерство. Так же обучающиеся вовлекаются в реализацию социального волонтерского проекта «Қоғамға қызмет» - акций «Дорога в школу», «Забота», «Помоги собраться в школу», «Подари человеку радость» и др.

Формирование системы нравственных ценностей происходит в процессе чтения книг. В целях поддержки чтения и повышения престижа книги среди обучающихся повсеместно внедряется проект «Читающая школа».

Основные направления проекта нацелены на повышение читательской компетентности, уровня культуры чтения и читательской активности обучающихся через взаимодействие и социальное партнерство, продолжение участия школьников в международных исследованиях по читательской грамотности и привлечение родителей к мероприятиям для реализации проекта по формированию единого читательского сообщества.

На сайте школы представляются различные сервисы, посвящённые лучшей детской и школьной литературе, ресурсы по активизации чтения детей и подростков (интернет-викторины, рекомендательные сервисы, информация о книжных клубах и т.п.). Каждая школа внедряет 20-минутное чтение книг по расписанию в перерывах между уроками. В холлах школ созданы уголки «Буккроссинг».

3) В рамках национального воспитания и формирования системы ценностей в новом учебном году реализован проект «Дәстүр мен ғұрып», направленный на возрождение забытых традиций, но созвучных новой эпохе цифрового мира с точки зрения гуманистической и воспитательной ценности. Традиции играют важную роль в воспитании молодежи, формировании национального самосознания.

В условиях глобализации возникает угроза сохранению национальной идентичности, национального кода. В связи с этим изучение культурного наследия, традиций и обычаев, национальной кухни казахского народа является одной из актуальных задач.

Не теряет своей актуальности проведение конкурсов и олимпиад школьников на знание казахского языка, атрибутов государственности и государственных символов Республики Казахстан; открытие в каждой школе музея; встреч с известными спортсменами, учеными, победителями проекта «100 новых лиц Казахстана»; тематических занятий по краеведению на объектах историко-культурного наследия региона.

Реализуются проекты «Менің Отаным–Қазақстан» (развитие детско-юношеского туризма и краеведения, организация экспедиций, походов, экскурсий), «Тарих мұрасы», «Познай свою землю» (повышение краеведческого образования и развитие школьного туризма, историко-археологическое движение, углубленное изучение истории, культуры и традиций родного края), «Табиғат бесігі» (ответственное и бережное отношение к родной земле).

4) Целью семейного воспитания в школе является развитие следующих ценностей: ценности брака и уважения к членам семьи, ценности здоровья для построения полноценной семьи, семейных традиций, бережное отношение к реликвиям и обычаям, добропорядочность, святость материнства; ценности любви, верности, дружбы.

Обучающиеся смогли реализовать творческий потенциал в рамках проектов «Две недели в ауле», «Десять дней на работе у родителя» (опыт АОО «НИШ»).

Проект «Семья–школа» направлен на совершенствование воспитательного потенциала семьи, методической практики педагогов по семейному воспитанию и продуктивному взаимодействию с родителями обучающихся в организациях образования Республики Казахстан.

Проводятся в онлайн и офлайн форматах лектории для родителей, родительские вечера, дни открытых дверей, тренинги, создавать школы «Атамектебі», «Әжемектебі», «Әкемектебі», «Анамектебі», «Ағамектебі», «Жеңгемектебі». Целью создания этих школ является повышение роли семьи в воспитании детей.

Реализация проекта «Один день из жизни школы» с участием родителей, общественности, неправительственных организаций окажет содействие по взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса, учитывая потребности, запросы родителей, особенности семьи и семейного воспитания, приобщая их к жизни школы, класса, ребенка.

5) Трудовое, экономическое и экологическое воспитание помогает привить обучающимся такие ценности: труд как высшая ценность, творческий труд, культура труда, экономическое сознание, профессия, карьера, функциональная грамотность, любовь к природе как к уникальной ценности, любовь к родной природе как к малой Родине.

В рамках проекта «Еңбек–елдің мұраты» популяризуется жизнь и деятельность успешных людей, достигших значительных результатов в своей профессиональной сфере, ведется профориентационная работа среди обучающихся, на новый уровень будет поднимается ценность труда.

Рекомендуется проведение комплекса мероприятий, помогающих человеку, вступающему в жизнь, научно обоснованно выбрать профессию в рамках профессионального самоопределения: конкурс видео блогеров «Время выбирать профессию», литературный конкурс (эссе) «Я – в мире профессий», конкурс вайнов «Профессия: вчера, сегодня, завтра», конкурс презентаций «Есть такая профессия».

В настоящее время в Казахстане разработан национальный проект «Атлас новых профессий и компетенций, востребованных на рынке труда», который реализуется при поддержке Национальной палаты предпринимателей РК.

Задачей проекта «Үнем –қоғам қуаты» является формирование поведенческих трендов, обучение прагматическим навыкам, тайм-менеджменту, критическому мышлению по вопросам сохранения финансовых ресурсов и выработки рациональных привычек.

Реализация комплекса воспитательных мероприятий в рамках проекта «Экологическая культура с малых лет» способствует формированию экологического воспитания обучающихся, бережного отношения к окружающему миру.

Основу формирования экологической культуры составляют субботники по озеленению и благоустройству территорий организаций образования, района, города; посадка зелёных насаждений в рамках движения «Жасылел», волонтерское движение, очистка природных зон от мусора.

6) Поликультурное и художественно-эстетическое воспитание помогает обучающимся сформировать толерантное отношение к представителям других культур, национальностей, вероисповеданий, эстетическое сознание; эстетический вкус.

Поликультурное воспитание в школе направлено на формирование толерантного отношения к представителям других культур, национальностей, вероисповеданий и др. Основными механизмами реализации данного направления являются сотрудничество с Ассамблеей народа Казахстана и этнокультурными центрами; организация выставки работ детей и молодежи, фестивали дружбы народов, языковые и творческие клубы, конкурсы; встречи с известными людьми, деятелями искусства. Ежегодно в план воспитательной работы рекомендуется включать мероприятия по поликультурному воспитанию обучающихся (уроки

толерантности, акции ко Дню Земли, единый час информирования к Международному Дню мира и др.).

В области художественно-эстетического воспитания рекомендуется изучение и продвижение отечественных культурных достижений – книг, пьес, скульптур, картин, музыкальных произведений, лучших образцов устного народного творчества наследников Великой степи за прошедшее тысячелетие – сказки, легенды, былины, предания, эпосы. Актуально функционирование постоянно действующих тематических книжных выставок. С целью вовлечения подрастающего поколения в мир театрального искусства важно в каждой школе создавать школьный театр и реализовать просветительский проект «Дети и театр».

7) Интеллектуальное воспитание формирует ценность знания; интеллектуальной позиции; лидерских качеств и одаренности каждой личности; а воспитание информационной культуры-киберкультуру и кибергигиену.

Реализация общенационального культурно-образовательного проекта «Дебатное движение школьников «Ұшқыр ой алаңы» формирует у обучающихся навык работы в команде, учит проявлять уважительное отношение к противоположному мнению, активно отстаивать собственные взгляды и суждения.

Актуальным остается вопрос информационной безопасности. В целях формирования информационной культуры важно прививать обучающимся культуру поведения в интернет пространстве: культуру общения, выражения своих мыслей, уважения мнения собеседника, соблюдения этических норм. Взаимодействие семьи и школы должно быть направлено на обеспечение контроля доступа детей к определенным сайтам в сети Интернет, пропагандирующим насилие, суициды в рамках Закона Республики Казахстан.

В план воспитательной работы организаций образования включены мероприятия по киберкультуре и кибергигиене, в том числе по кибербезопасности и информационной безопасности обучающихся, где они обучаются навыкам, позволяющим обеспечить безопасность от сетевых атак хакеров.

8) Физическое воспитание формирует ценность здорового образа жизни, физической культуры и спорта, физического совершенствования, ценность ответственного отношения к своему здоровью.

В организациях среднего образования важно расширять сети школьных спортивных лиг по массовым видам спорта (футбол, волейбол, баскетбол, гандбол, футзал, национальные виды спорта: асық ату, тоғызқұмалақ, қазақкүресі) и спортивные секции. Необходимо развивать национальные спортивные лиги по национальным и массовым видам спорта, Спартакиаду школьников по зимним и летним видам спорта.

Одной из задач физического воспитания является активное привлечение обучающихся к участию в республиканских многоуровневых детско-юношеских турнирах и соревнованиях, международных соревнованиях (зимняя и летняя Всемирная Гимназиада).

Неотъемлемой частью воспитательной работы является проведение семинаров-тренингов по сохранению репродуктивного здоровья подростков, профилактике наркомании, алкоголизма, табакокурения, ВИЧ и основам здорового образа жизни [6].

Система воспитания на всех уровнях образования Республики Казахстан строится на единых идеологических и ценностных подходах и проводится комплексно с широким вовлечением всех заинтересованных сторон: семьи, организации образования и общества.

Библиография:

1. Концептуальные основы воспитания в рамках реализации программы «Рухани жаңғыру» утвержденный приказом министра образования и науки Республики Казахстан от 15 апреля 2019 года № 145.
2. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319 – III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 07.07.2020 г.)

1. 3. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 - 2025 годы, утвержденная ПП РК от 27 декабря 2019 года № 988.
3. Программная статья Первого Президента Н.А. Назарбаева «Рухани Жаңғыру».
4. План мероприятий по реализации концептуальных основ воспитания в рамках реализации программы «Рухани жаңғыру» на 2019-2024 годы, утвержденный приказом министра образования и науки Республики Казахстан от 15 апреля 2019 года № 145
5. Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно- воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2021-2022 учебном году». – Нур-Султан: НАО имени Ы. Алтынсарина, 2021. – 338 с.

УДК 373.3.035.6

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Кёр Людмила,

доктор психол. наук, конференциар
КГУ, г. Комрат, РМ
e-mail: ker.mila@mail.ru
orcid id: 0000-0002-6832-9457

Влах Мария,

магистр пед. наук,
КГУ, г. Комрат, РМ
e-mail: ylahmaria@mail.ru
orcid id: 0000-0002-1823-840X

Abstract. The article is devoted to one of the topical issues for modern education - the problem of formation of national identity among students in the educational process. Special attention is paid to various forms and methods aimed at the formation of national culture and self-awareness of younger schoolchildren.

Keywords: national identity, primary school age, educational process, national curriculum, forms and methods of teaching and upbringing, integrated lesson, extracurricular activity, verbal method, game method, modeling method, project method.

Формирование национального компонента в образовании – одна из актуальных проблем современного этапа образования. Данный компонент предполагает приобщение учащихся к национальной культуре. Национальный блок в условиях системы образования реализуется в изучении культуры родного края, традиций народов Республики Молдова.

Культура любого народа только тогда жива, когда бережно сохраняются духовные, нравственные устои и традиции. При этом очень важно осознание не только собственной этнической самобытности, но и плодотворного взаимодействия, сотрудничества с другими народами, проживающими в Республике Молдова. На протяжении веков бок о бок живут разные народы: молдаване, украинцы, русские, гагаузы, болгары и др. и это культурное многообразие, постоянное межэтническое общение, межнациональное согласие является бесценным достоянием нашего государства.

Республика Молдова – полиэтническое государство. В этой связи особое значение приобретает проблема межкультурного образования и формирования навыков толерантности во время учебно-воспитательного процесса всех уровней, поскольку этот путь является наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости – как этнической, так и религиозной [2].

Национальное самосознание - это процесс самопознания и развития национально-культурной самобытности нации, а также свойство человека, которое позволяет ему для себя лично определиться, к какой нации он относится.

Воспитание национального самосознания начинается с первых годов жизни человека. Обучая родному языку, знакомя с обычаями, традициями и ценностными ориентациями

родители, а затем и педагоги создают условия для формирования национального самосознания. Именно в детстве закладываются основы отношений к своей и к другим этническим группам, поэтому особую значимость приобретает изучение закономерностей формирования национального самосознания в школьном возрасте. Очевидный интерес в этом плане представляет младший школьный возраст, когда, согласно Э.Эриксону, происходит идентификация личности [7, с. 135].

Младший школьный возраст - это период становления личности, когда закладываются предпосылки для гражданских качеств, уважения к людям и понимания окружающих, независимо от их социального происхождения, национальности, языка и вероисповедания. В этот период также интенсивно развивается детское самосознание.

Отражая национальное и региональное своеобразие культур, педагоги должны уделять особое внимание формированию не только национального самосознания и основ личностной культуры, которые предполагают приобщение ребенка к глобальным, непреходящим человеческим ценностям, но и построению навыков уважительного и терпимого отношения к иным культурам и религиям [2].

Одним из главных вопросов, к решению которых нужно подойти сегодня со всей ответственностью, является вопрос о том, как относиться к наследию прошлого, что сохранить как преемственную основу и передавать младшему поколению. Обращение к народной педагогике - важнейшему источнику духовно-нравственной культуры и детерминанту формирования национального самосознания подрастающего поколения - необходимый шаг в создавшейся ситуации.

Учебные заведения играют особую роль в формировании национальной идентичности личности, поскольку система образования призвана обеспечить историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание уважения к историческому и культурному наследию всех народов, населяющих Молдову, воспитание патриотов с высокой моралью и проявлением национальной терпимости, уважения к языкам, традициям и культуре других народов, что отражено в национальной доктрине образования Республики Молдова. В данном документе определены основные приоритеты государства в решении вышеуказанных задач в области образования:

- гармонизация национальных и этнокультурных отношений;
- сохранение и поддержка этнической и национально-культурной самобытности народов Молдовы, гуманистических традиций их культур;
- сохранение языков и культур всех народов РМ [1].

«Образовательный идеал школы Республики Молдова состоит в формировании инициативной и способной к саморазвитию личности, которая обладает не только системой знаний и необходимых компетенций для востребованности на рынке труда, но и независимостью мнений и действий, открытостью к межкультурному диалогу в контексте освоенных национальных и мировых ценностей» (Кодекс об образовании Республики Молдова, ст. 6.) [1].

Учитывая современные условия, когда наблюдается рост гражданской позиции, социальной активности, уровня национального самосознания, интереса к культурно-историческим ценностям и традициям народа, представляется целесообразным пробудить интерес к национальной культуре своего народа, сформировать национальное самосознание подрастающего поколения средствами национальной культуры.

Вопрос о сущности формирования национальной идентичности студентов обусловлен изменениями в общественных отношениях, возникшими в связи с тенденциями регионализации, реализуемыми на государственно-политическом, экономическом уровнях и транслируемыми в сфере образования.

В национальном kurikulumе по начальному образованию профиль выпускника структурирован по четырем общим характеристикам выпускников школ, молодых граждан

Республики Молдова. Профиль выпускника начальной школы описывается следующими характеристиками:

- лица, уверенные в собственных силах
- лица, открытые для обучения на протяжении всей жизни
- активные, продуктивные, творческие, продвигающие инновации лица
- лица, проявляющие гражданскую позицию и ответственность, что включает

проявление интереса и уважения к ценностям и мнениям других; знание и уважение национальных символов Республики Молдова; знание традиций и главных народных обычаев в культурном разнообразии Республики Молдова и участие в деятельности, посвященной им. (Начальное образование: Национальный куррикулум) [2].

С точки зрения ряда ученых, методологическими основами концепции национального образования является соответствие структуры содержания образования и воспитания этнофилософским традициям и особенностям, национально-специфическим особенностям гармоничного единства физической стороны, психоэмоциональной сферы и духовных и интеллектуальных сил представителей нации.

Актуальность включения национально-регионального компонента в образовательный процесс определяется углубляющимся социокультурным кризисом, противоречием между возросшим национальным самосознанием и сложившейся практикой образования. Одним из главных противоречий, сопровождающих весь процесс развития педагогики, являются противоречия между универсальной миссией образования и его столь же неотъемлемой функцией механизма передачи уникального этнокультурного наследия и сохранения национальной идентичности. Существует, по крайней мере, два подхода к решению этой проблемы. Некоторые философы, психологи и педагоги считают необходимым интегрировать национальные образовательные системы в единое глобальное образовательное пространство, сохраняя и поддерживая национальные особенности и приоритеты интегрированных образовательных систем. Другие уверены, что школа и вся система образования должны быть, в первую очередь, ориентированы на человека с определенными национальными особенностями. Человек не может быть самобытным без национальной идентичности: чем выше духовное чувство национального, чем глубже осознание внутренней сущности и исторической роли своего народа, тем ярче личность человека. Следовательно, задача современной отечественной школы - формировать национальное самосознание подрастающего поколения, способствуя воспитанию духовной личности, готовой верой и правдой служить своей Родине и своему народу [3].

Осознание общности культурных ценностей как наследия народов и человечества является одним из определяющих факторов самосознания современных народов.

Именно культура, по мнению многих ученых, лежит в основе национальной дифференциации сообществ и национальной идентичности индивида.

Национальная культура является одним из средств формирования национальной идентичности, она является определяющим фактором в жизни любой нации и является основой и стимулирующим фактором для развития национальной идентичности как отдельного человека, так и общества в целом [4].

В условиях современного образования используется множество форм и методов формирования национальной культуры и самосознания школьников.

Куррикулумные области «Язык и общение», «Социально-гуманитарное образование», «Искусство» включают предметы «Язык и литература», «История», «Духовно-нравственное воспитание», «Изобразительное искусство», «Музыкальное воспитание», в рамках которых осуществляется освоение национального и мирового общекультурного наследия, народного творчества и фольклора.

Культурологическая линия изучения литературы предусматривает изучение художественной литературы в контексте мировой и национальной культуры. Изучение устного народного творчества (сказки, былины, легенды) дает учителю уникальную

возможность использовать произведения фольклора как неиссякаемый источник для патриотического воспитания, формирования национального самосознания учащихся.

Предметы куррикумной области «Искусство», такие как «Музыкальное воспитание» и «Изобразительное искусство» направлены на развитие у учащихся уважения к национальным культурным ценностям и к ценностям других культур.

Одной из специфических компетенций, формируемых у учащихся в процессе изучения дисциплины «Развитие личности» (куррикумная область «Личностное развитие») - является признание и развитие собственной идентичности и идентичности других людей в образовательных/семейных/общественных контекстах [2].

Успех формирования национального самосознания зависит от форм и методов обучения и воспитания. К таким формам можно отнести:

1. Циклы интегрированных уроков, включающие различные виды деятельности: познавательную художественно-изобразительную, музыкальную, игровую на основе единого содержания.

2. Внеклассные мероприятия. Познавательные, этические, эвристические беседы на уроках и во внеурочное время, например, знания детей о жизнедеятельности в семье, т.к. каждая семья имеет свой национальный уклад жизни; наблюдения, в ходе экскурсий и досугов, которые помогают приобрести знания в области культуры разных народов и межнационального общения.

3. Видеопросмотры. Видеоматериалы включают специально созданные образовательные программы или записи популярных телевизионных передач соответствующей тематики. Видеопросмотры позволяют:

во-первых, создать у детей динамические наглядные образы жизни и деятельности разных народов, проживающих в РМ;

во-вторых, расширить кругозор учащихся. Школьники получают представления о тех событиях, явлениях, предметах, которые не могут непосредственно воспринимать: об исторических фактах, о быте и архитектуре народов, проживающих в Республике Молдова, о труде взрослых и т.п. Примерами таких видеороликов могут служить следующие:

- Достопримечательности Молдовы. <https://www.youtube.com/watch?v=Y6Ik0DbYg>

- Красивые места в Молдове. Природа, достопримечательности, монастыри. <https://www.youtube.com/watch?v=SyGIKXk9ric>

- Молдова. Интересные факты о стране.

- (<https://www.youtube.com/watch?v=YBvXOmPoYuY>)

4. Развлечения и праздники с этнокультурной и государственной тематикой, дают учащимся колоссальный эмоциональный заряд и обостряют наблюдательность, восприятие, обогащают чувственный опыт, а, следовательно, формируют неподдельный интерес к этнокультурным явлениям. Например: Рождество, Масленица, Пасха; национальные праздники гагаузского народа: Хедерлез (6 мая), Касым (8 ноября), национальные молдавские праздники Мэрцишор (1 марта) и др.

5. Фольклорные концерты и театрализованные представления с участием педагогов, детей и их родителей представляют возможность окунуться в другую этнокультуру, побыть в образе представителя другой национальности

6. Целевые прогулки, экскурсии обеспечивают знакомство детей с социальным, культурным и природным разнообразием родного края посещаем: библиотеки, картинную галерею, музей, памятники. На прогулках можно предложить учащимся проверить народные приметы, отгадать загадку, найти подтверждение поговорке, обратить внимание на особенностях ландшафта, климата, природных явлений, присущих Молдове и географической широте. Это позволит детям получить живые впечатления и усвоить достаточно обобщенные знания краеведческого характера.

Остановимся теперь на методах и приемах активизации процесса формирования национального самосознания младших школьников:

1. Игровые методы и приемы вызывают у детей повышенный интерес и положительные эмоции, содействуют концентрации внимания на учебной задаче, которая становится не навязанной, а своей личной целью.

Различные игры: дидактические, ролевые, подвижные, конструктивные органично и целенаправленно вводят детей в мир народной культуры, этики человеческих отношений. К таким играм относятся: народные подвижные и шуточные игры со сверстниками и взрослыми, фольклорные прибаутки и считалки.

2. Метод воображаемых ситуаций (местом, ролями, оборудованием, действиями) повышает степень усвоения познавательного материала.

3. Метод игра – путешествие используется для уточнения знаний детей.

4. Словесный метод. Ценным приемом, является сравнение, позволяющее выявлять общее и особенное в историческом развитии и культурах разных народов мира, причины этих сходств и различий. Так, детям можно предложить задание на группировку и классификацию. Например: «Разложите картинки на две группы: в одну - все, что можно отнести к молдавской культуре (вещи, предметы быта и искусства, кулинарные блюда, сказочные герои и другие символы), а в другую - все относящееся к гагаузской культуре».

Прием развивающие вопросы. В ходе такой беседы можно поставить вопросы, побуждающие детей - на основе наблюдений, личного опыта, представлений, ранее приобретенных знаний - сравнивать, сопоставлять отдельные факты, явления, присущие этническим культурам, а затем путем рассуждений делать выводы, выделяя что-то общее, особенное или единичное в культурах разных народов, проживающих в Молдове.

5. Метод моделирования и конструирования, сочетающий словесное объяснение, практическую реализацию и игровую мотивацию. Данный метод незаменим при работе с глобусом, со схемами и картами. Кроме того, у каждого ребенка есть тетрадь - альбом, в которой он при помощи знаков, символов, рисунков отражает все то, что узнал на уроке, экскурсии и что ему понравилось.

6. Метод проектов, предполагает организацию совместной исследовательской деятельности в сборе изучении, анализе, а затем презентации материалов, которые раскрывают особенности традиций, образа жизни, предметов быта, искусства народов, проживающих в Республике Молдова.

Организация проектной деятельности является одним из условий наиболее эффективного развития национального самосознания младших школьников. Проектный метод не является принципиально новым в мировой педагогике. Она возникла в начале этого века в США. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком.

Проект представляет собой сплав теории и практики, он предполагает не только постановку определенной мысленной задачи, но и ее практическую реализацию. Чтобы понять суть этого метода, полезно обратиться к понятиям "проект" и "метод".

Проектный метод - это система учебно-познавательных приемов, позволяющих решить ту или иную задачу в результате самостоятельных и коллективных действий учащихся и обязательного представления результатов их работы [5, с.111].

Проектная и исследовательская деятельность способствует развитию таких личностных качеств, как самостоятельность, целеустремленность, креативность, ответственность, инициативность, настойчивость, терпимость.

Конечно, возраст накладывает естественные ограничения на организацию проектной деятельности, но начинать вовлекать школьников в проектную деятельность необходимо в младшем школьном возрасте, так как именно тогда закладывается ряд ценностей, личностных качеств и взаимоотношений.

Таким образом, младший школьный возраст - лучшее время для формирования у ребенка национальных чувств, стереотипов, ценностей и интернационального мировоззрения. Мы

учим детей с раннего возраста любить свою родину, стараемся воспитывать чувство патриотизма. Именно благодаря такому воспитанию в душе каждого человека утверждается и развивается национальное самосознание [6].

Чем выше национальное самосознание, тем выше духовная культура человека: чем более он самокритичен в своем поведении, тем бережнее относится к другой национальности. Формирование национальной идентичности - это формирование личности человека. Жизнеспособность и активность нации во многом определяются характером и уровнем национального самосознания.

Библиография:

1. Кодекс Республики Молдова об образовании № 152 от 17.07.2014. В: Monitorul Oficial. № 319-324, 2014.
2. Начальное образование: Национальный куррикулум.-Кишинэу: Luceum, 2018.
3. Влах М.К. К проблеме этнопедагогических факторов мультикультурного воспитания. Материалы Международного научно-педагогического форума В сборнике «Цифровая трансформация в этнокультурном образовании: вызовы современности». Материалы международного научно-педагогического форума. Йошкар-Ола: МарГУ, 2019. С. 29-32. ISBN 978-5-907066-66-3.
4. Кёр Л.С. Формирование этнокультурной идентичности у детей, родившихся в межэтническом браке. В: «Наука, образование, культура». Международная научно-практическая конференция, посвященная 28-ой годовщине Комратского государственного университета. Комрат: КГУ (Tipogr. "A & V Poligraf"), 2019. С. 491-495. ISBN 978-9975-3246-7-0.
5. Панькин А.Б. Формирование этнокультурной личности. – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2014. – 280 с
6. Фомина Ю.И. К вопросу о становлении этнических представлений // Известия тульского государственного университета. Серия «Психология». Выпуск седьмой/ Под ред. Е. Е. Сапоговой. – Тула: Издательство ТулГУ, 2012 - С. 234 – 240.
7. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание / В. Ю. Хотинец. - СПб.: Алетейя, 2014.

УДК-378

МЕДИАТИВНАЯ РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОКАЛИЗАЦИИ

Ковтун Наталья,

ст. преподаватель РГУ, г. Рязань, РФ

e-mail: n.kovtun@365.rsu.edu.ru

orcid id: 0000-0003-2821-5065

Abstract. Being a contradictory process, glocalization tends to cause conflicts in all spheres of human life including education. Modern science worked out an institution of mediation to prevent conflicts in the academic environment of universities as well. It is university teachers who have to perform this role in the absence of sufficient number of professional mediators. Mediation competence of university teachers is of special importance while teaching international students and can be performed both directly and indirectly.

Keywords: mediation, international students, academic environment, glocalization, mediation competence, university teachers.

Глокализация – тенденция XXI века, характеризующаяся процессами глобализации и локализации. Основоположник теории глокализации Р. Робертсон описывал ее как «вызов культур современной унифицирующей глобализации» [7, с. 26]. С. В. Донских полагает, что

глокализация является обратной стороной глобализации и отмечает, что глобализация может быть успешной только в условиях «адаптации к локальным формам бытия культуры, к местным традициям и даже за счет их экспорта в другие страны и регионы» [1, с. 5]. Сама семантика слова предполагает противоречивый характер этого явления. А там, где есть противоречие, наиболее вероятно возникновение конфликта.

Современная наука рассматривает медиацию как универсальный инструмент разрешения конфликтов и определяет ее как любой способ разрешения конфликта, спора или разногласия с использованием третьей нейтральной стороны. Первоначально появившись в юриспруденции как способ урегулирования споров с помощью третьей нейтральной стороны, с развитием междисциплинарных связей медиация постепенно проникла в другие сферы деятельности: менеджмент, медицину, образование. Вопросами изучения медиации в сфере преподавания иностранных языков занимаются А. А. Колесников, М. К. Денисов, G. Garzone, Ю. А. Черноусова. Медиацию в образовательной среде исследуют Д. А. Гугуева, Е. В. Рябинина, Т. В. Машарова. Меняется сам формат общения, пандемия переместила активное взаимодействие в онлайн, сделав его более межкультурным, ускорив его во много раз и заставив всех задуматься над уровнем овладения коммуникативной компетенцией и социокультурной компетенцией как ее неотъемлемой составляющей. Медиация постепенно становится инструментом посредничества между культурами. М. Meyer определяет медиативный компонент межкультурной коммуникации как способность справиться с кросс-культурными проблемами, которые могут возникнуть из-за культурных различий [6]. Н. Fitzgerald считает, что межкультурная медиация имеет тенденцию превращать в нечто конкретное провалы в межкультурной коммуникации и нормализовывать процесс взаимодействия между культурами [5].

Безусловно, что при такой востребованности необходимо готовить специалистов в области медиации (медиаторов) в различных областях знания. Но сразу обеспечить всех квалифицированными специалистами не получится. Поэтому в условиях дефицита кадров в университетах эту функцию берут на себя педагоги – преподаватели высшей школы. Современный образовательный процесс характеризуется высокой академической мобильностью. Уже не отдельные студенты и преподаватели уезжают учиться и работать в другие страны, явление становится гораздо более массовым. О. В. Пацукевич утверждает, что 2025 году «общее количество иностранных абитуриентов достигнет 8 миллионов человек» [3, с. 286], поэтому все без исключения вузы, какими бы провинциальными и изолированными они ни были, столкнутся с проблемой выстраивания отношений с представителями других культур. R. Taft определяет медиатора как участника процесса приобщения к культурам, осуществляющего общение с представителями различных народов и получающего опыт культурного взаимодействия с ними, при этом в сферу его коммуникативной деятельности будут включаться все новые культуры [8]. Таким образом взаимодействие преподавателя и студентов будет представлять собой не диалог, а полилог культур, что потребует от медиатора владения достаточным количеством компетенций и умений:

- общие знания о религии, языке, географии и климате страны, традициях, истории, литературе, всем том, что по мнению А. В. Юревича определяет ментальность нации [4];
- навыки общения, особенно невербального и общения в сети интернет, поскольку в современных условиях достаточно большое количество студентов работает с преподавателем удаленно, что создает дополнительные сложности и требует определенного опыта;
- толерантность, поскольку то, что неприемлемо, смешно, оскорбительно в одной культуре, может быть нормой в другой; задачей медиатора будет не столько объяснить эту разницу, сколько предвидеть возможность непонимания, чтобы предотвратить конфликтную ситуацию. При этом медиатор должен сохранять нейтралитет во избежание навязывания концепций одной культуры другой;
- самоидентификация, проникаясь новыми культурами медиатор должен сохранить свою личность как представителя базовой родной культуры.

О. М. Литвишко и Ю. А. Черноусова добавляют, что «медиатор должен не только обладать всеми этими навыками, но и быть гибким в переключении своей культурной ориентации: выработать высокий уровень интеркультурной чувствительности, а также достичь уровня контекстуальной оценки» [2, с. 140].

По нашим наблюдениям медиатор может реализовывать свои задачи с помощью прямой и косвенной медиации. *Прямая медиация* предполагает непосредственное взаимодействие с двумя впервые столкнувшимися культурами, когда цели и задачи определены, а уровень медиатора приближен к уровню бикультурной личности. В этих условиях медиатор реализует свою функцию культурного посредника, минимизируя количество конфликтных ситуаций. Данное взаимодействие имеет конкретную цель и ограничено по времени. Так при обучении мононациональной группы в условиях поликультурной среды российского вуза прямая медиативная работа может ограничиться первыми двумя курсами обучения, когда закончится процесс адаптации иностранных студентов. Еще одним примером прямой медиации может стать однократное разрешение конфликтной ситуации, в том случае, если медиатор не взаимодействует с группой/человеком постоянно, но хорошо знаком с взаимодействующими культурами. *Косвенной медиацией*, на наш взгляд, может считаться постоянная деятельность медиатора, направленная на пропаганду знаний о культурах, в которых медиатор компетентен. Эта деятельность не ограничена ни временем, ни местом, ни количеством людей, вовлеченных в процесс медиации. В обоих случаях субъектами медиации становятся студенты, которые в результате взаимодействия приобретают такие soft skills как умение взаимодействовать в многонациональном коллективе, объяснить свое отношение к явлению, понимание уникальности своей и чужой культуры, принятие ценностей другой культуры, а также формируют социо-культурную и медиативную компетенции, становясь более конкурентоспособными на рынке труда.

Таким образом, в условиях глокализации институт медиаторов становится наиболее эффективным инструментом для подготовки студентов к межкультурной коммуникации в соответствии с современными требованиями.

Библиография:

1. Донских С. В. Теория глокализации и проблема сущности локальной культуры // Философия и социальные науки. - 2012. - № 1/2. - С. 4-8.
2. Литвишко О. М., Черноусова Ю. А. Лингвокультурная медиация как компонент глокального подхода в обучении профессионально-ориентированному английскому языку // вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. №2. С. 139-143.
3. Пацукевич О.В. Международная учебная миграция иностранных студентов на примере России: исторический аспект // Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. 2019. №2. С. 286-289. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnaya-uchebnaya-migratsiya-inostrannyh-studentov-na-primere-rossii-istoricheskiy-aspekt> (дата обращения: 20.01.2022).
4. Юревич А. В. Факторы формирования и эволюции национальных менталитетов // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2016. Том 1. №3. С. 83-110
5. Fitzgerald, H. (2002). How different are we? Spoken discourse in intercultural communication. Clevedon: Multilingual Matters.
6. Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies in advanced language learners. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), Mediating languages and cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education. (pp. 136-158). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

7. Robertson, R. Glocalization: Time — Space and Homogeneity — Heterogeneity / R. Robertson // Global Modernities / ed. by M. Featherstone, S. Lash and R. Robertson. — London, 1995. — P. 25—44.
8. The Mediating Person: Bridges Between Cultures. Stephen Bochner, ed. Boston: G. K. Hall, 1981. ix + 321 pp.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ ПОЖАРНОГО ПРОФИЛЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

Коноваленко Евгений,

Ивановская пожарно-спасательная
Академия ГПС МЧС России, г. Иваново, РФ
e-mail: zedzero@mail.ru
orcid id: 0000-0001-6059-8014

Морозов Александр,

доктор пед. наук, профессор,
Научно-исследовательский институт ФСИН
России, г. Москва, РФ
e-mail: doc_morozov@mail.ru
orcid id: 0000-0003-0516-0356

Abstract. This article reveals the results of the study when teaching foreign students using a practice-oriented approach in educational institutions of higher education of the fire profile.

Keywords: education, value, value attitude, training, discussion, videoconference, business game, competition

Профессия пожарного по-прежнему остаётся одной из самых опасных. Так считает большинство Россиян, исследование мнения которых проводилось в сентябре 2021 года [11]. Помимо основной работы по тушению пожаров и спасению людей в обязанности пожарного-спасателя входит ещё достаточно функций, которые регулярно применяются на практике.

Сотрудники государственной противопожарной службы не привлекаются для наведения общественного порядка. Тем не менее, в новейшей истории есть примеры, где пожарные, выполняя свою основную обязанность, погибали под пулями (Беслан, 2004 год; Донецк, 2017). События, произошедшие в Казахстане в январе 2022 года, также доказывают то, что при общественных беспорядках, которые сопровождаются поджогами и взрывами различного по принадлежности имущества, пожарные и спасатели достойно справляются со своими прямыми обязанностями. Также не стоит забывать о подвигах пожарных, которые спасали советские города во времена Великой Отечественной войны при бомбёжках войсками фашистских захватчиков [1]. Приведённые примеры ещё раз доказывают опасность профессии пожарного, который готов отдать свою жизнь не только в борьбе с огненной стихией.

События, происходящие в современном мире, связанные с работой пожарных подразделений (в том числе, в условиях военного времени), подчёркивают тот факт, что сотрудник пожарной охраны должен обладать не только профессиональными компетенциями, у него должно быть сформировано ценностное отношение к выбранной профессии.

Напомним, что «ценностное отношение к будущей профессии курсантов вузов МЧС России – это педагогический феномен, под которым следует понимать интегративное качество личности, выражающееся в предпочтении будущей профессии всем другим, понимании социальной сущности будущей профессии, овладении глубокими и прочными профессиональными знаниями по будущей профессии, умениями и навыками по спасению жизни людей в чрезвычайных ситуациях, предотвращению экстремальных ситуаций и ликвидации их последствий» [3]. Для формирования ценностного отношения (повышение уровня сформированности) к будущей профессии у курсантов вузов МЧС России нами была разработана модель, представленная на рисунке № 1.

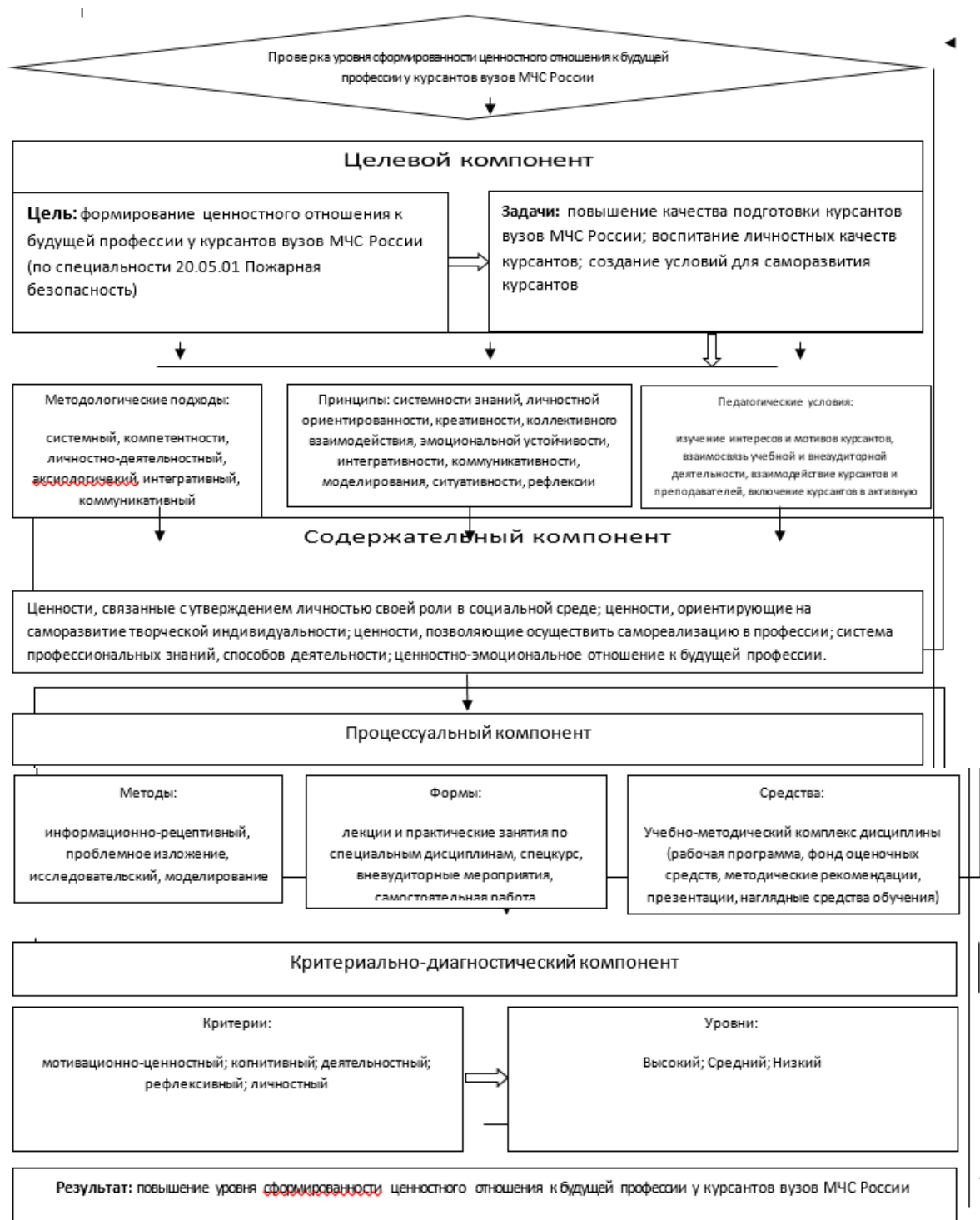


Рис. № 1. Модель процесса формирования ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности у курсантов вузов МЧС России.

обеспечение надзорной деятельности МЧС России» для курсантов 5-го года обучения.

Указанная выше обстановка в мире, связанная с привлечением сотрудников противопожарной службы к тушению пожаров в условиях боевых (и приближенных к ним) действий требует внесения корректировки в указанную модель в случае обучения в образовательных организациях высшего образования МЧС России лиц иностранных государств.

В рамках корректировки модели процесса формирования ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности у курсантов (иностранцев обучающихся) вузов МЧС России следует обратить внимание на эффективную организацию и оптимизацию учебного

процесса на основе его научной организации, построения оптимальной системы всех её компонентов с целью их обоснованного, рационального функционирования и развития [4; 7].

Системный подход к проблеме оптимизации учебного процесса позволит в качестве средства оптимизации использовать педагогические технологии, с их ориентацией на достижение поставленных целей [2]. Как системная категория, педагогические технологии, ориентированы на дидактическое применение научного знания, научные подходы к анализу учебного процесса с учетом опыта профессиональной деятельности выпускника вуза МЧС России и направлены на достижение высоких результатов в личностном развитии обучающихся и их функциональном поведении в процессе будущей деятельности [12]. Составляющими такой системы являются:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- мотивация обучения;
- педагогическое взаимодействие;
- организация учебного процесса;
- субъекты образовательного процесса: курсант (обучающийся) – преподаватель;
- результат деятельности;
- уровень профессиональной готовности.

В пунктах 4 и 5 Постановления Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации от 15 декабря 2021 года № 549-СФ «О приоритетах внешней политики Российской Федерации» Министерству иностранных дел Российской Федерации совместно с Министерством науки и высшего образования Российской Федерации рекомендовано «активизировать взаимодействие с зарубежными ассоциациями выпускников российских образовательных организаций высшего образования (советских высших учебных заведений) на предмет анализа потребности подготовки кадров в рамках устанавливаемой Правительством Российской Федерации квоты на образование иностранных граждан в Российской Федерации, а также по вопросу трудоустройства выпускников российских образовательных организаций высшего образования в иностранных государствах», а также «проработать механизмы расширения доступа соотечественников, проживающих за рубежом, к получению общего образования на русском языке в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, используя в том числе возможности дистанционных образовательных технологий» [10].

Указанное решение является актуальным в связи с дестабилизацией политической обстановки в мире, с активным расширением НАТО на Восток, с искажением исторических событий прошлого столетия, попытками пересмотра итогов Второй мировой войны, с дискриминацией соотечественников, проживающих за рубежом, а также политикой вытеснения русского языка в некоторых странах бывшего Союза (Грузия, Прибалтика, Украина и др.).

Введение в содержательный компонент модели изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» является актуальным и закономерным. В настоящее время стало очевидным, что подготовка высококвалифицированных специалистов технических вузов без обучения русскому языку малопродуктивна. Зачастую выпускники осуществляют профессиональную деятельность, не имея четких представлений о специфике общения, как особого вида взаимодействия людей [6], его эстетических нормах, об особенностях грамотной речи, стиле современного русского языка, правилах формирования оригинального текста. У выпускника может сформироваться представление, что без всего этого можно обойтись, но, как показывает практика, низкая языковая подготовка является серьезным препятствием в выполнении служебных обязанностей.

Курсантам, получающим высшее образование, следует усвоить не только профессиональные компетенции, но и уметь реализовать их в ситуациях устного и письменного делового общения [8], предметно и точно формулировать инженерно-технические задачи, аргументированно обосновывать решения, грамотно оформлять

документацию. Некоторые курсанты не осознают значимости речевой культуры как одного из основных факторов формирования имиджа успешного делового человека. Высоких результатов в изучении русского языка удастся достигнуть, используя методы активного обучения: учебные деловые игры, ролевые игры, конференции, конкурсы, анализ конкретной ситуации, выступления с докладами используя современные информационные технологии.

Дополнение модели элементами дистанционного обучения с использованием современных информационных технологий будет способствовать повышению эффективности обучения курсантов образовательных организаций МЧС России. Умение пользоваться системой электронной информации является одним из основных требований, предъявляемых к специалистам различного профиля [5].

В образовательной деятельности следует выделить два основных направления в использовании информационных технологий:

1. Получение доступа к информационным ресурсам в части получения учебных материалов (учебные пособия, нормативные правовые и технические акты, рекомендации, материалы статистики и исследований и др.);
2. Возможность с помощью информационных технологий визуализировать различные процессы, представить которые в обычных условиях затруднительно либо просто невозможно [9].

Оптимальное использование информационных технологий в учебном процессе позволяют обеспечить активное включение обучаемых в учебную деятельность не только находящихся в аудитории образовательной организации, но и проводить учебную работу, находясь на удалении.

Основной ценностью применения элементов дистанционного обучения с использованием информационных технологий является то обстоятельство, что такие технологии позволяют создать более яркую мультимедийную интерактивную среду обучения с неограниченными потенциальными возможностями учебной деятельности, находящимися в распоряжении как преподавателя, так и курсанта (обучающегося). Современные информационные технологии способствуют многократному повышению эффективности и индивидуализации обучения, активизируют учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Библиография:

1. Губанова, О. А. Подвиг пожарной охраны в годы Великой Отечественной войны / О. А. Губанова, В. В. Дехтерева // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. – 2020. – № 2 (47). – С. 58-61.
2. Коноваленко, Е. П. Формирование у обучающихся ценностного отношения к своей будущей профессии на основе современных образовательных технологий / Е. П. Коноваленко // В сборнике: Человек в цифровой реальности: технологические риски // Материалы V Международной научно-практической конференции, посвящённой 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. – Тверь: ТвГТУ, 2020. – С. 341-344.
3. Коноваленко, Е. П. Ценностное отношение к будущей профессии – важная составляющая подготовки курсантов вузов МЧС России / Е. П. Коноваленко // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых // Материалы XI Международной научной конференции / Ответственный редактор А. А. Червова. – Шуя, 2018. – С. 52-53.
4. Коноваленко, Е. П. Особенности подготовки курсантов в условиях посткризисного развития в контексте ценностного отношения к своей будущей профессии / Е. П. Коноваленко, А. В. Морозов // В сборнике: Проблемы государственного, регионального и муниципального управления в условиях посткризисного развития // Сборник статей / Отв. ред. Е.В. Годовова. – Оренбург: ООО Типография «Агентство-Пресса», 2018. – С. 166-171.
5. Морозов, А. В. Роль и значение современных электронных технологий в образовательном процессе вуза / А. В. Морозов // В сборнике: Современные инновационные информационно-образовательные технологии в подготовке будущих бакалавров //

- Материалы итоговой научно-практической конференции преподавателей и аспирантов / под ред. Ф. Г. Мухаметзяновой. – Казань: ТИСБИ, 2014. – С. 188-194.
6. Морозов, А. В. Социальная психология / А. В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2013. – 336 с.
 7. Морозов, А. В. Правовые основы обеспечения формирования у курсантов вузов МЧС России ценностного отношения к будущей профессии / А. В. Морозов, Е. П. Коноваленко // Образование и право. – 2019. – № 7. – С. 227-230.
 8. Морозов, А. В. Формирование компетенций и компетентности у обучаемых посредством речевого психологического воздействия педагога / А. В. Морозов, С. А. Полянская // В сборнике: Евразийское пространство: приоритеты социально-экономического развития // Материалы II Международной научно-практической конференции / Под редакцией д.э.н, профессора В. П. Тихомирова. – М.: ЕАОИ, 2012. – С. 563-567.
 9. Морозов, А. В. Структура научно-методического обеспечения визуализации учебной информации в системе современного высшего образования / А. В. Морозов, Т. В. Шорина // Управление образованием: теория и практика. – 2017. – № 4 (28). – С. 14-24.
 10. Постановление Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации от 15 декабря 2021 года № 549-СФ «О приоритетах внешней политики Российской Федерации» // [Электронный ресурс] URL: <https://npalib.ru/2021/12/15/postanovlenie-549-sf-id265655/> (дата обращения 12.01.2022).
 11. Россияне назвали самые опасные профессии // [Электронный ресурс] URL: <https://ria.ru/20210914/professii-1749941463.html> (дата обращения 15.01.2022).
 12. Bashkireva, T. (2020). Functional behavior of workers and employees in the industrial disaster prevention system / T. Bashkireva, A. Bashkireva, A. Morozov, L. Baykova, N. Ermakova // В сборнике: E3S Web of Conferences. Сер. «International Scientific and Practical Conference «Environmental Risks and Safety in Mechanical Engineering», ERSME 2020». – vol. 217. – P. 08003.

УДК 373.1

РЕАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ПРОЕКТА В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОСТИ РАЗВИТИЯ

Корниенко Татьяна,

кандидат пед. наук ЧОУ «Газпром школа
Санкт-Петербург», г. Санкт-Петербург, РФ
e-mail: t_v_kornienko@mail.ru
orcid id: 0000-0001-9780-6374

Потапов Андрей,

кандидат пед. Наук ЧОУ «Газпром школа
Санкт-Петербург», г. Санкт-Петербург, РФ
e-mail: andreas1980@bk.ru
orcid id: 0000-0002-4703-9151

Abstract. The use of digital tools in pedagogy for the implementation of the set educational goals makes it possible to reduce the existing deficits among both children and adults. Recognizing the priorities of sustainable development and realizing the value of an approach to the implementation of projects, including educational ones, from the standpoint of compliance with the Sustainable Development Goals, this article describes the analysis of a school digital project in accordance with sustainability indicators.

Keywords: augmented reality; sustainable development; Sustainable Development Goals; printed media products.

В современном обществе во всех сферах жизни человека доминирующим видом деятельности становится активное использование различной информационной продукции. Поэтому возникает необходимость в подготовке обучающихся к подобной деятельности с самого раннего возраста. От эффективности взаимодействия современного ребенка с информацией зависит как уровень его самореализации, так и способность к интеграции в

цифровое общество [1; 5; 11]. Готовность к ориентации ребенка во всевозможных информационных потоках становится приоритетным направлением деятельности современного эффективного педагога [3; 4; 6].

Реализуя любой современный проект, в том числе образовательный, необходимо понимать, как его результаты соотносятся с Целями устойчивого развития. В традиционной терминологии мы привыкли к понятию социально-экономического развития. Концепция устойчивого развития добавляет к нему третий компонент – экологический. Таким образом, под устойчивым развитием понимается такое развитие, удовлетворяющее потребностям настоящего времени, не ставя под угрозу возможности будущих поколений удовлетворять свои потребности [7].

В настоящее время действует Повестка дня до 2030 года [9], которая была принята в 2015 году. В этом документе зафиксированы **17 целей устойчивого развития**. Под этими целями подписались все государства-члены ООН, в том числе и Российская Федерация. За воплощение данных глобальных целей отвечает все человечество. Но важно понимать, что ни одна из этих целей не может быть достигнута без множества маленьких вкладов в нее со стороны отдельных людей, политических, общественных, образовательных и иных организаций.

Всего для достижения разработанных 17 целей специалистами сформулировано **169 задач**. Для проверки достижения целей и выполнения задач были разработаны **больше 230 индикаторов** [2].

Одна из целей – четвертая – посвящена образованию. Были определены 10 задач и 43 индикатора устойчивого развития, которые, в свою очередь, делятся на 11 глобальных и 32 тематических. Они охватывают все уровни образования. По предложенным индикаторам каждая страна будет отчитываться, а ЮНЕСКО собирать, рассчитывать и представлять соответствующие данные в «парламент наций» [10].

Совет директоров ПАО «Газпром» сформировал Комитет по устойчивому развитию для определения рекомендаций по опережению направлений деятельности холдинга в области устойчивого развития до 2050 года.

Администрация и педагоги ЧОУ «Газпром школа Санкт-Петербург» провели исследование одного из своих основных проектов на соответствие его результатов Целям устойчивого развития. В рамках данной статьи мы рассмотрим проект, связанный с внедрением элементов технологии дополненной реальности в печатную продукцию. Под дополненной реальностью (AR, Augmented Reality) понимается наложение цифровых объектов – текста, графики, видео – на объекты реального мира с целью их информационного дополнения [8].

Так, в буклеты, газеты, листовки и прочие печатные материалы добавляются QR-коды как ссылки на дополнительную информацию по теме, размещенную в интернете, 3D-раскраски «Quiver» и AR-объекты (например, созданные в бесплатном конструкторе ARVIS), «оживающие» при наведении камеры мобильного устройства с бесплатно установленным приложением, работающим на всех основных мобильных операционных системах.

Педагоги вместе с учащимися разрабатывают авторские инструкции для детской и взрослой аудиторий по использованию бесплатных мобильных приложений для работы с QR-кодами и 3D-раскрасками «Quiver», а также работают над включением модулей, связанных с использованием дополненной реальности, в программы урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования [8].

Использование дополненной реальности в печатной медиапродукции позволяет получить новое качество непосредственно образовательных и около образовательных результатов. Проведенный анализ полученных результатов позволяет говорить об их влиянии на реализацию Целей устойчивого развития. Для более детального изучения полученных результатов мы использовали разработанные специалистами индикаторы достижения той или иной Цели устойчивого развития [2].

Далее приведем основные выводы, полученные в ходе исследования:

- использование технологии дополненной реальности позволяет резко увеличить объем предоставляемой информации при сохранении прежних печатных площадей, что способствует уменьшению объема отходов (индикатор 12.5) и обеспечивает доступ общественности к информации (индикатор 16.10);

- выпуск печатных материалов с дополненной реальностью позволяет сегментировать целевую аудиторию, что направлено на создание и совершенствование учебных заведений, учитывающих интересы детей, особые нужды инвалидов и гендерные аспекты, обеспечивающих безопасную, свободную от насилия и социальных барьеров и эффективную среду обучения для всех (индикатор 4а);

- возможности интерактивной и игровой работы с печатными материалами позволяют значительно повысить степень визуализации подачи информации для представителей поколений Z и «альфа», тем самым предоставляя возможности для увеличения числа молодых и взрослых людей, обладающих востребованными навыками, в том числе профессионально-техническими навыками, для трудоустройства (индикатор 4.4), а также обеспечивая отсутствие гендерного неравенства в сфере образования (индикаторы 4.5, 5.1, 5.5);

- использование только бесплатных мобильных приложений, точно подходящих мобильным операционным системам Android, iOS, направлено на реализацию равных прав на экономические ресурсы и доступ к базовым услугам, технологиям (индикатор 1.4), на обеспечение доступа к бесплатному образованию (индикаторы 4.1, 4.2), а также на повсеместный доступ к информационно-коммуникационным технологиям (индикатор 9.с);

- использование технологии дополненной реальности в образовательной практике способствует появлению новых знаний и навыков в сфере цифровизации у детской и взрослой аудитории, что позволяет говорить об использовании высокоэффективных технологий, в том числе для расширения прав и возможностей женщин (индикатор 5.b), для работы, обучения и образования молодежи (индикатор 8.6), об активизации научных исследований (индикатор 9.5);

- применение игровой и образовательной составляющих технологии дополненной реальности дает возможность передачи субъектного опыта от ребенка своим родителям и другим представителям аудитории старшего возраста, а также своим сверстникам. Данный результат позволяет говорить об увеличении числа молодых и взрослых людей, обладающих востребованными навыками, в том числе профессионально-техническими навыками, для трудоустройства (индикатор 4.4);

- интерес семьи к истории успеха ребенка: как автора статьи; как редактора газеты; как AR-разработчика; как оператора видеоролика позволяет говорить об обеспечении всестороннего и реального участия женщин и равных для них возможностей для лидерства на всех уровнях принятия решений (индикатор 5.5), а также о поощрении активного участия всех людей, в том числе в социальной и экономической жизни (индикатор 10.2);

- интеграция возможностей печатной, фото-, видео- и интернет-журналистики на базе одного школьного проекта позволяет делать вывод о развитии устойчивой инфраструктуры (индикаторы 9.1, 9.4);

- использование инновационной цифровой технологии для реализации образовательных целей мотивирует школьников к получению профессий, связанных с дополненной и виртуальной реальностью, что способствует увеличению числа молодых людей, обладающих востребованными навыками, в том числе профессионально-техническими навыками, для трудоустройства (индикатор 4.4);

- организация внутрифирменного повышения квалификации педагогов по использованию технологии дополненной реальности как инструмента достижения образовательных целей занятия и организации игровой деятельности позволяет делать вывод об увеличении числа квалифицированных учителей (индикатор 4.с);

- развитие педагогических исследований по направлению смешанной реальности как образовательного инструмента позволяет говорить о достижении результатов в области расширения сотрудничества и обмена знаниями в областях науки, техники и инноваций, укрепления Глобального партнерства в интересах устойчивого развития и поощрении эффективного партнерства (индикаторы 17.6, 17.16, 17.17).

Таким образом, можно заключить, что реализация на базе ЧОУ «Газпром школа Санкт-Петербург» образовательного проекта по внедрению технологии дополненной реальности в печатную медиапродукцию соответствует частичной реализации 8 из 17 Целей устойчивого развития.

Однако работа в соответствии с Целями устойчивого развития – это не только содержание деятельности, но и организация рабочего пространства, выстраивание рабочих процессов.

Имеющийся опыт работы ЧОУ «Газпром школа Санкт-Петербург» по направлению развития устойчивости позволяет составить ряд основных рекомендаций для образовательных организаций:

- сократить объем бумажных носителей, которые дублируют информацию в электронном виде, в т.ч. через использование QR-кодов, считывающихся мобильными устройствами;

- полностью заменить использование воды в пластиковых бутылках на стеклянную тару, в т.ч. при проведении мероприятий и при продаже в школьном буфете;

- предлагать участникам мероприятий чай/кофе в многоразовой посуде вместо одноразовых стаканчиков; использовать только ноутбуки вместо стационарных компьютеров; максимальный объем раздаточных материалов выполнять в электронном виде, минимизировав использование бумажных ресурсов, в т.ч. используя возможности технологии дополненной реальности;

- усилить контроль за использованием освещения в учебных помещениях – необходимо добиться строгого баланса между экономией энергии и требованиями СанПиН;

- усилить внимание за соблюдением баланса между ценовым фактором, качеством продукции и вкладом продавца/поставщика в устойчивость развития;

- увеличить частоту проведения акций по сбору макулатуры, батареек; усилить контроль над мониторингом состояния зеленых зон;

- организовать совместные с представителями муниципальной власти, бизнеса и некоммерческих организаций региона мероприятия с целью выработки совместных стратегий поведения по реализации конкретных Целей устойчивого развития.

Библиография:

1. Гиль, А. В. От информатизации к цифровизации образовательного процесса / А. В. Гиль, А. В. Морозов // Образование и право. – 2019. – № 12. – С. 129-135.
2. Задачи Целей устойчивого развития // [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/Y7KVs> (дата обращения 29.12.2021)
3. Корниенко, Т.В. Профильное обучение школьников средствами медиаобразования: монография / Т. В. Корниенко, А. А. Потапов, Т. Н. Петрова. – СПб.: Наукоемкие технологии, 2020. – 161 с.
4. Морозов, А. В. Психология образования в условиях цифровой трансформации / А. В. Морозов // В сборнике: Психология в образовании // Материалы I Международной научно-практической конференции. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2021. – С. 107-111.
5. Морозов, А. В. Цифровизация образовательного пространства школы в условиях формирования цифровой экономики / А. В. Морозов // В сборнике: Состояние и перспективы развития ИТ-образования // Сборник докладов и научных статей Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: ЧГУ, 2019. – С. 367-373.

6. Морозов, А. В. Профессионализм учителя как важнейший ресурс и детерминанта качества педагогической деятельности в условиях цифровой образовательной среды / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 6 (131). – С. 43-48.
7. Отчет Группы Газпром о деятельности в области устойчивого развития за 2020 год // [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/aiD3R>. (дата обращения 14.01.2022)
8. Потапов, А. А. Формирование технологической компетентности детей в новой цифровой среде / А. А. Потапов, Т. Н. Петрова, Т. В. Корниенко. – Йошкар-Ола, 2021. – 200 с.
9. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций 25 сентября 2015 года «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» // [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/VgEV7>. (дата обращения 10.01.2022)
10. Федорчук, Ю. М. Стратегия развития образования: от международного уровня до уровня образовательной организации / Ю. М. Федорчук, А. В. Морозов // Глобальная экономика и образование. – 2021. – Т. 1. – № 2. – С. 73-81.
11. Morozov, A. V. (2019). Information and communication technologies in modern digital educational environment / A. V. Morozov, O. A. Kozlov // В сборнике: CEUR Workshop Proceedings. 2. Сер. «InnoCSE 2019 – Proceedings of the 2nd Workshop on Inovative Approaches in Computer Science within Higher Education». – Vol. 2562. – P. 211-217.

УДК-378

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И НАУЧНОГО ПРОСТРАНСТВА

Костикова Лидия,

доктор, профессор РГУ имени С.А. Есенина, г. Рязань, РФ

e-mail: l.p.kostikova@gmail.com

orcid id: 0000-0002-0114-3113

Abstract. In Russia academic writing has been developing for ten years already. Now it is a fact that many universities have academic writing as a learning discipline in their curricula. Digital educational and scientific space demand attention to doing research and distributing the results of the work via the Internet. It is necessary to explain to students the peculiarities of “academic naming”: how to formulate the title of the paper, to write a concise abstract and to choose suitable keywords. Students should also be aware of the structure of the research paper – IMRaD structure, which is in demand in many modern scientific journals. Master students should understand the meaning of such identifiers as ORCID ID, Researcher ID, Author ID, etc. Very useful information a researcher can get from the digital object identifier which is the address of the paper in the Internet. Google Docs technology makes it possible for several researchers to work with the same text simultaneously, fulfilling different tasks. Digital resources give various instruments for improving the quality of the research and for developing scientific communication among scholars and practitioners.

Keywords: academic writing, digital education space, digital research space, scientific communication.

В России академическое письмо зародилось десять лет тому назад, и в этом году оно отмечает свой первый юбилей. «Главный итог этого первого десятилетия можно сформулировать кратко: мы прошли точку невозврата», - справедливо утверждает И. В. Короткина [3]. Удивительно, что в вузах до сих пор, несмотря на большую востребованность, отсутствует подготовка преподавателей по этой дисциплине,

академическое письмо не включается в обязательную программу обучения в вузе, а, если академическое письмо и преподаётся в вузе, то, как правило, это происходит посредством английского языка.

Академическое письмо представляет собой прежде всего стиль прозы. Одновременно оно означает умение выражать и обосновывать свои мысли посредством краткого, при этом достаточно убедительного научного текста. Или можно сказать, это стиль изложения научных работ, умение излагать мысли в научных работах в сжатой и доступной форме. Как известно, учёные выделяют пять основных составляющих академического письма: исследовательская, логическая, социокультурная, знаниевая и языковая. Совершенно очевидно, что в настоящее время появилась шестая составляющая – цифровая.

Современные авторы активно исследуют важнейшие тенденции в развитии академического письма в высшей школе. Так, например, Э.С. Чуйкова, изучая профессиональные мотивы обучающихся в области академического письма, подчеркивает важность развития у студентов понимания перспектив использования академического письма, на что могут быть направлены проблемные задания, рефлексивные практики и задания на построение конкретизирующих вопросов [5]. Безусловно, у студентов нужно формировать мотивацию к написанию научных текстов, связанных с их будущей профессиональной деятельностью, что в дальнейшем будет способствовать их успешной самореализации.

В настоящее время в условиях цифровизации образовательного и научного пространства академическое письмо претерпевает различные изменения, вызванные новыми условиями цифровой образовательной и научной среды, являющейся частью цифрового общества. Выделяются «три важнейшие тенденции, характеризующие становление цифрового общества: цифровая экономика и порождаемые ею новые требования к кадрам; новые цифровые технологии, формирующие цифровую среду и развивающиеся в ней; цифровое поколение (новое поколение обучающихся, имеющее особые социально-психологические характеристики)» [1, с. 15].

Данное исследование базируется на анализе учебной дисциплины академическое письмо, которая преподаётся на втором году обучения в рамках магистерской программы по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Международная коммуникация» в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина. Автором разработан дистанционный курс по этой дисциплине на платформе LMS Moodle.

Цель статьи заключается в определении важнейших тенденций в изменении содержания дисциплины академическое письмо в магистерской программе в эпоху цифровой трансформации образовательного и научного пространства.

Безусловно, студентов необходимо научить внешнему оформлению цифровых академических текстов. Цифровизация сопровождается постоянным увеличением объёма информации, в том числе научной. С целью структурирования информации, развиваются специализированные поисковые системы, в частности, Google Scholar. Каждый академический документ имеет определённые метаданные: ключевые слова, способствующие быстрому поиску документа; идентификатор DOI (digital object identifier), создающий цифровой идентификатор объекта, т.е. уникальный номер или адрес документа в интернете; идентификатор ORCID, позволяющий связывать публикацию с индивидуальным цифровым профилем автора (авторов); аффилиация авторов с их научными и образовательными организациями.

Подчёркнём, что большое значение играют разработанные ГОСТы для оформления цитирования, которые позволяют автоматизировать разработку индексов цитирования (Индекса Хирша, Импакт Фактора и др.) в базах данных РИНЦ, Scopus, Web of Science. Метаданные делают возможным использование цифровых академических документов в различных библиотечных электронных каталогах, в российских и международных публикационных базах данных. Вузы используют эти данные для определения публикационной активности преподавателей, для выплаты эффективного контракта и премий,

для формирования отчётности по научной деятельности. Авторские профили создают такие платформы, как международные базы данных WoS, SCOPUS, Elibrary (РИНЦ), академическая социальная сеть Academia, КиберЛенинка, образовательная платформа Юрайт.

Несомненно, необходимо обращать внимание студентов «academic naming», т.е. на формулировку названия статьи, которое должно максимально полно отражать содержание статьи, включать ключевые слова, которые будут облегчать поиск статьи в различных базах данных, и привлекать внимание читателей нестандартной и интригующей формулировкой, чтобы они выбрали для чтения именно эту статью, а никакую ни будь другую. Безусловно, особого разъяснения требуют правила написания аннотации научной статьи. Как правило, каждый журнал в правилах для авторов подробно описывает, как должна быть оформлена аннотация, и какие составные части она обязательно должна включать. Написание аннотации всегда вызывает большие трудности у студентов. Однако «составление аннотации по модели, - справедливо подчёркивает Е.В. Воевода, - помогает справиться с этим непростым видом работы» [2, с. 94].

Обучение академическому письму не может не включать работу над структурой научно-исследовательской статьи, так называемой, IMRAD Structure (Introduction, Methods and Materials, Results and Discussion, т.е. Введение, Методы и материалы исследования, Результаты и Дискуссия). Обоснование значимости полученных результатов и соотнесение их с результатами других исследователей является важной частью в структуре статьи, и этому студентов нужно обучать отдельно.

В условиях магистратуры возможна организация совместного творчества в рамках авторского коллектива. «Ещё один уровень изменений академического письма в цифровую эпоху – это постепенный дрейф от индивидуального авторства к совместному» [4, с. 147]. Традиционно коллектив авторов пишет по частям, но у каждой части есть отдельный автор, отвечающий за неё, а руководитель авторского коллектива сводит различные части в единое целое. В условиях цифровизации становится возможным совершенно иное распределение ролей. В авторском коллективе каждый член работает над всем текстом, выполняя при этом различные исследовательские задачи. Такое новшество стало возможным, благодаря облачным технологиям, позволившим авторам использовать инструменты удаленной работы в интернет-пространстве. Примечательно, что в Google Docs несколько студентов могут работать над одним и тем же текстом одновременно – писать аннотацию, делать рисунки и таблицы, оформлять список литературы, уточнять основные понятия, редактировать текст. Такой способ работы напоминает редактирование текстов в Википедии, где любой читатель может стать автором и уточнить имеющуюся информацию о том или ином понятии.

В целях распространения информации о научной работе на пространстве Интернет, студенты с большим интересом создают видео ролик и размещают его на you tube. В ходе своего выступления с докладом на научной конференции студенты демонстрируют видео ролик, делая таким образом рекламу своим научным разработкам и достижениям. Продвижение своего научного продукта – это новшество цифровой эпохи. Кроме того, молодые учёные, несомненно, контролируют, чтобы опубликованные статьи своевременно прикреплялись к авторскому профилю на платформе e-library.

Выводы. В эпоху стремительной цифровизации как образовательной, так и научной сферы особое внимание педагогов высшей школы приковано к формированию культуры академического письма у магистрантов, а в последующем и у аспирантов. К важнейшим направлениям в развитии дисциплины академическое письмо в вузе, требующими особого внимания можно отнести оформление научной работы (заголовки, аннотация, ключевые слова, список литературы), структуру исследовательской статьи (IMRAaD structure), организацию авторского коллектива и распределение ролей в нём. Изучение важнейших особенностей академического письма в вузе, несомненно, будет способствовать улучшению качества российских академических и научных текстов, что повысит эффективность достижения цели научной коммуникации.

Вопросы трансформации академического письма в вузе в эпоху цифровизации науки и образования требуют самого пристального внимания и изучения. Дальнейшее рассмотрение изменений академического письма под влиянием цифровизации может способствовать совершенствованию процесса преподавания данной дисциплины в магистратуре и аспирантуре. В частности, возможна дальнейшая разработка содержания дистанционного курса по дисциплине академическое письмо как для магистрантов, так и для аспирантов.

Библиография:

1. Блинов В.И., Биленко П.Н., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Кондаков А.М., Сергеев И.С. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография. Москва: МГПУ, 2020. 112 с.
2. Воевода Е.В. Преподавание английского языка в аспирантуре: новые вызовы и новая мотивация // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам = Міжкультурна камунікація і професійна ариєнтаване навчанне замежним мовам. Матеріали XIV Міжнародної наукової конференції, посвященої 99-лєттю освіти Белоруського державного університету. Редкол.: В.Г. Шадурський (гл. ред.) [и др.]. Минск, 2020. С. 91-95.
3. Короткина И.Б. Непростая история: научное письмо от классической риторики до риторики и композиции // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 12. С. 75–86. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-75-86
4. Сафонова М.А., Сафонов А.А. Трансформация академического письма в цифровую эпоху // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 2. С. 144-153. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-144-153
5. Chuikova, E.S. (2021). Specifying Learners' Professional Needs in Academic Writing. Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia. Vol. 30, no. 12, pp. 102–109, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-102-109 (In Russ., abstract in Eng.).

УДК 373.5.016.026.6:811.512.165

ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ГИМНАЗИИ, С УЧЕТОМ ПОЛИЭТНИЧНОСТИ РЕГИОНА

Кочанжи Надежда,

докторантка МГУ, Кишинэу, РМ,
преподаватель, Гимназия с. Гайдар, Чадыр-Лунгский р-н, РМ
e-mail: gaidarsh2009@yandex.ru
orcid id: 0000-0003-0670-313X

Abstract: The article proposes some approaches to the implementation of multilingual education in a multicultural region. The relevance of the introduction of this approach is indicated, some areas of activity are proposed to study the needs of the community. The goals and objectives of the multilingual education project are proposed and disclosed. Some results of the implementation of this approach have been identified

Key words: multilingual education, multicultural region, communicative competence, language development, communication environment, integration

Двадцать первое столетие объявлено ЮНЕСКО эпохой многоязычных личностей и полиглотов. В стратегическом документе по развитию образования АТО Гагаузии нашла широкую поддержку позиция Совета Европы по вопросу развития языкового многообразия, в

связи с чем многоязычие и поликультурность провозглашены в качестве значимых принципов системы государственного и регионального образования.

Эти принципы определяют и основополагающую цель обучения государственному, иностранным и родным языкам национальных меньшинств АТО Гагаузии, а именно:

«в продвижении и развитии гагаузского языка, обеспечении права на изучение родных языков (болгарского, украинского, романи и др.), повышении уровня знания государственного и иностранных языков, а также укреплении уважения к культурному и языковому разнообразию Гагаузии»

Следует признать, что успешной реализации цели и принципов мультилингвального образования способствует особая языковая ситуация полиэтнического региона, коим является АТО Гагаузия да и Республика Молдова в целом. К специфике языковой ситуации Гагаузии можно отнести билингвизм и даже трилингвизм большого числа местного населения.

Необходимость создания и апробирования модели мультилингвального образования в многонациональном регионе Молдовы, каковым является АТО Гагаузия – это насущная задача современной системы общего образования. Внедрение подобной модели в учебный процесс общеобразовательной школы будет способствовать:

- сохранению культурного наследия нацменьшинств (в частности гагаузов);
- качественному изменению системы обучения языкам, как государственному, родному, иностранному так и языкам международного общения;
- формированию многоязычной (мультилингвальной) личности учащегося, отличающейся высокоразвитыми лингвистическими способностями, владеющей несколькими языками (минимум, тремя), позволяющими ей вступать в успешный диалог с поликультурным миром, обладающей позитивным этническим самосознанием и идентичностью;
- повышению педагогического мастерства педколлектива;

Педагогическим коллективом гимназии им Ф.А.Ангели были проведены ряд мероприятий, позволившие выявить потребности ученического и родительского коллективов в необходимости создания в гимназии среды общения на родном(гагаузском), государственном и русском языках. Результаты анкетирования: (Рис. 1):



Рисунок 1.

На данный момент были рассмотрены различные модели мультилингвального обучения и предложены методы реализации целей через интеграцию языков на уроках гуманитарного и эстетического направления.

Программа целевая/тематическая и будет способствовать формированию многоязычной (мультилингвальной) личности учащегося, отличающейся высокоразвитыми лингвистическими способностями, владеющей несколькими языками (минимум, тремя), позволяющими ей вступать в успешный диалог с поликультурным миром, обладающей позитивным этническим самосознанием и идентичностью; формированию у него духовных

и нравственных качеств, пробуждению и развитию интереса к культурным традициям молдавского, гагаузского, русского народов

В рамках мероприятий Программы планируется проведение исследований в области функционирования гагаузского, румынского и русского языков в селе Гайдар, определение основных направлений работы по их сохранению и возрождению родного языка в населенном пункте, семинаров и круглых столов с общественностью и социальными партнерами гимназии по вопросам мультилингвального образования, оценке потребностей и выработке предложений. Будут организованы и проведены тематические/интегрированные уроки (с использованием различных методов, коммуникативных технологий), кружки народного творчества, круглые столы, консультации, семинары, мастер-классы и другие образовательные / культурные акции. Будут проведены мероприятия, направленные на создание мультилингвальной среды общения и сохранение традиционной народной культуры, определяющих самобытность культуры молдавского, гагаузского и русского народов, разработаны методы и формы внедрения мультилингвального образования в сельской гимназии, с учетом поликультурности региона Молдовы – АТО Гагаузии.

Моделирование какой-либо конкретной практики, требующей своего развития – это сложная теоретическая задача, структурообразующей основой которой выступает целостная модель человеческой деятельности.

Таким образом, логику сущностно-содержательной организации процесса создания подобной модели можно представить в четырех ее основных блоках: целевом, теоретико-методологическом, содержательно-технологическом и обобщающем (оценочном).

Предлагаемая Модель мультилингвального образования согласуется с перспективной задачей-миссией внедрения мультилингвальных образовательных программ в общеобразовательное учреждение, а именно: с помощью системы психолого-педагогических мер способствовать сохранению языкового и культурного разнообразия полиэтнического региона.

Задача обеспечения качественного воспитания и образования, равного доступа к ним для всех детей независимо от социального, экономического и культурного уровня их семей — одна из ключевых для современного образования. В связи с этим становится все более актуальным понимание качества работы гимназии как её способности повышать жизненные шансы каждого ученика независимо от индивидуальных стартовых возможностей и семейных условий, в том числе по сохранению родного языка и культуры.

Язык - это важный инструмент человеческого взаимодействия и общения. Язык не только средство для общения, это еще и историческая память каждого народа. В каждом языке находит свое отображение духовная культура, многовековая история каждой нации.

Новое тысячелетие провозглашено ЮНЕСКО эрой многоязычных личностей и полиглотов, что, в первую очередь, было связано с признанием лингвистической демократии в качестве необходимого условия развития процессов мировой интеграции.

Появлению разнообразных моделей мультилингвального образования на рубеже XX–XXI вв. способствовали две взаимосвязанные тенденции развития языков. С одной стороны, наблюдается большое языковое разнообразие картины мира. По данным ученых, 70% населения Земли в той или иной степени владеют двумя или более языками. С другой стороны, все заметнее тенденция к языковой унификации, связанная с процессом глобализации мировой экономики. По оценке экспертов Совета Европы, глобализация лишает мир языкового разнообразия и является угрозой культурному наследию, так как в результате глобализации 90% языков мира находятся под угрозой исчезновения [90% языков мира]. Языковая политика Совета Европы, которой придерживается и Молдова основана на следующих принципах:

- Европа должна стать единым, но многонациональным, мультикультурным и многоязычным целым;
- важно знать разные языки, в том числе и малораспространенные, а не только

обязательный английский;

- изучение языков – способ сохранения языкового разнообразия, культур и народов
- изучение языков должно осуществляться в течение всей жизни человека и т. д.

[Протасова 2004; Network to Promote]

Гагаузский язык – язык гагаузского народа, составляющий этническую основу региона, недостаточно выполняет многие свои социальные функции в силу искусственных деформаций и перекосов, возобладавших в национальной политике в 60-90-ые годы прошлого столетия. На сегодняшний день ситуация с гагаузским языком сложилась критическая: язык находится на грани исчезновения. Гагаузский язык назван ЮНЕСКО «исчезающим» и внесен в атлас «Языки мира, находящиеся под угрозой исчезновения».

Об актуальности данной темы говорит также то обстоятельство, что вопрос изучения родного языка находит отражение во многих нормативных документах как республиканского уровня, так и уровня Автономии, где рассматриваются проблемы обучения родному/гагаузскому языку, совершенствования преподавания румынского, русского, других национальных языков, в том числе и иностранных языков.

В АТО Гагаузии сегодня связующей нитью в обществе и языком общения выступает русский язык. Документооборот, обучение да просто беседы ведутся на «великом и могучем». Увы, исчезает среда общения на гагаузском языке и билингвальная среда общения, которая позволяла нашим выпускникам быть востребованными не только в мире славянских языков, но и в тюркском мире.

Вопросы социализации выпускников в общественной жизни Молдовы, также оставляет желать лучшего. Наши выпускники не могут продолжать обучение в средне-специальных и высших учебных заведениях в связи с тем, что обучение в большинстве учебных заведений Молдовы идет на румынском языке.

Поиск подходов и технологий привел к новому видению системы образования - внедрение мультилингвального обучения. Была изучена ситуация и потребности. С данной информацией мы обратились к родителям и получили полную поддержку с рекомендациями по выбору предметов, рекомендуемых для обучения на русском, гагаузском и румынском языках. Результаты анкетирования (Рис. 2 и Рис. 3):



Рисунок 2.



Рисунок 3.

В АТО Гагаузия наступила необходимость решать практическую задачу овладения государственным, гагаузским языком детьми 7-16 лет, и сохранения русского языка как средства межнационального общения.

Поэтому наш поиск новых подходов к изучению и распространению государственного и гагаузского языков был направлен, прежде всего, на расширение сферы употребления государственного и гагаузского языков, на создание стройной системы (модели) мультилингвального обучения (государственному и гагаузскому языку) в рамках интеграции языковых знаний на уроках эстетического и гуманитарного циклов, ориентированной на формирование навыков разговорной речи, на популяризацию государственного и родного/гагаузского языка.

Модель мультилингвального образования представляет собой образовательную систему, направленную на формирование мультилингвальной личности учащегося. *Актуальность* конструирования подобной модели определяется потребностью разрешения противоречия между осознанием необходимости формирования мультилингвальной личности учащегося в многонациональной Молдове, особенно в полиэтнических ее регионах, и недостаточной разработанностью научно-обоснованного оснащения, отсутствием педагогических технологий обучения многоязычию в условиях учебного учреждения.

Соответственно, *целью* реализации рассматриваемой Модели мультилингвального образования (и ее идеальным результатом) является *формирование мультилингвальной личности учащегося*, проживающего в многонациональном регионе Молдовы – АТО Гагаузии. Из вышеизложенного вытекают следующие задачи:

- ✓ Создание и внедрение языковой программы и системы оценки, которые удовлетворят потребности учащихся начального и гимназического циклов образования в области формирования коммуникативной компетенции на государственном, гагаузском и русском языках в период реализации данного проекта (2021-2025);

- ✓ Разработка учебных материалов (упражнения, ситуации общения, портфолио, диагностические материалы) для 1-4 (по ИЗО и технологическое воспитание, ДНВ) и 5-9 (по ИЗО и технологическое воспитание и физическое воспитание) классов, пилотирующих программу многоязычного образования в период пилотирования программы;

- ✓ Обеспечение возможностей для профессионального развития учителей, в рамках мероприятий методического характера, организованных по изучению и внедрению мультилингвального подхода к обучению в поликультурном регионе, через знакомство с конкретными моделями работы с детьми (семинары, обмен опытом, посещение открытых уроков, презентация опыта на педсовете, тренинги);

- ✓ Предложение родителям языковых и/или других курсов по использованию различных приемов закрепления изученных материалов на уроках и подключения их к проектно-исследовательским работам учащихся;

- ✓ Разработка и осуществление информационной программы по многоязычному

образованию для родителей начального и гимназического звена в период реализации проекта по мультилингвальному обучению;

✓ Осуществление межшкольных проектов с учебными заведениями Чадыр-Лунгского района, привлечение к проекту учебных заведений АТО Гагаузии, г. Кишинева, г. Санкт – Петербурга, содействующих продвижению многоязычного образования;

Благодаря многоязычной программе учащиеся будут чувствовать себя более оцененными – и их мотивация и активность в учебе возрастет.

ОЖИДАЕМЫЕ КОНЕЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА

Следует подчеркнуть, что, как в нашем исследовании, так и в других работах, изучающих проблемы многоязычия современного учащегося, делается вывод, что применение технологий мультилингвального образования способствует формированию ключевой компетенции мультилингвальной личности – *многоязычной коммуникативной компетенции* – более сложной по составу и уровневой организации личностной характеристики учащегося, владеющего несколькими языками, чем коммуникативная (иноязычная) компетенция

Состав многоязычной коммуникативной компетенции учащегося в условиях мультилингвального образования

Многоязычная коммуникативная компетенция	
<i>Коммуникативные компетенции в изучаемых языках</i>	<i>Языковая компетенция</i> способность оперировать всей совокупностью правил, регулирующих языковую деятельность (на фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом уровнях)
	<i>Тематическая компетенция:</i> владение содержательным планом родной и иноязычной речи, в том числе определенными страноведческими знаниями
	<i>Социокультурная компетенция:</i> способность к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становление и поддержание социальных контактов при помощи родных и иностранных языков
<i>Метаязыковые стратегии.</i>	<i>Умение сравнивать языки, культуры</i>
	<i>Умение переключаться с языка на язык</i>
	<i>Умение учиться:</i> умение осуществлять перенос знаний, умений, навыков и компетенций в изучаемых языках, самостоятельно изучать языки

Библиография:

1. Малых Л. М Из практики мультилингвального образования в России (на примере среднего и высшего образования). Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия УДК 811.1:37 (045).
2. Сафонова В. В., Марченко Н. И. Билингвальные образовательные программы как инструмент обновления содержания языкового школьного образования // Иностранные языки в школе. 2010. № 2. С. 2-14.
3. Хайдаров Я. Р. Романские языки как материал для разработки методики одновременного преподавания нескольких языков // Романские языки в прошлом и настоящем: Сборник статей к 80-летию профессора Т. А. Репиной / под ред. Т. И. Зелениной, С.-Петерб. гос. ун-т; Удм. гос. ун-т. СПб.: Филологический фак-т СПбГУ, 2007. С. 327-339.

УДК 371 (476)

BLENDLEARNING (СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ) КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Кудрицкая Елена,

канд. техн. наук, доцент БГАС, г. Минск, РБ

e-mail: E.Kudrytskaya@bsac.by

orcid id: 0000-0001-5586-5077

Машкина Наталья,

БГАС, г. Минск, РБ

e-mail: mash_nata@mail.ru

orcid id: 0000-0002-1019-7308

Abstract. The article examines the technology of BlendedLearning as a component of the educational space of a technical university, analyzes the trends of the vocational education system digitalization, evaluates the using technology of BlendedLearning in the Belarusian State Academy of Communications.

Keywords: BlendedLearning, digitalization, vocational education.

Актуальность обращения к проблематике внедрения и использования Blended Learning (смешанное обучение) в образовательной практике технического вуза обусловлено комплексом факторов социального, материального, экономического и научно-методического характера.

Во-первых, для системы профессионального образования пандемия CODIV-19 стала не только неприятным эпидемиологическим фактом, но и серьезным социальным вызовом. Высокие темпы заболеваемости, тяжелый характер протекания болезни и серьезные негативные последствия для состояния здоровья человека, высокая степень заразности новой коронавирусной инфекции вынудили принять жесткие противоэпидемиологические меры и длительное время придерживаться режима социального дистанцирования. Однако социальный институт профессионального образования, как на уровне среднего специального, так и на уровне высшего образования, по определению предполагает интенсивные и постоянные контакты между преподавателями и обучающимися. Поэтому введение режима социального дистанцирования потребовало адекватного ответа, позволяющего сохранить образовательный процесс в неблагоприятных эпидемиологических условиях. С организационной точки зрения технология BlendedLearning стала именно таким ответом, который позволяет сохранять интенсивные социальные контакты делового характера в безопасной для физического здоровья человека инфокоммуникационной среде.

Во-вторых, рост стоимости труда работников с высшим образованием, к которым относится профессорско-преподавательский состав учреждения образования, обусловил рост издержек при оказании образовательных услуг различным категориям обучающихся. Это привело к снижению конкурентоспособности тех игроков на рынке образовательных услуг, которые вовремя не предприняли меры по интенсификации использования ценных трудовых ресурсов с высоким уровнем развития человеческого капитала. В этом случае технология BlendedLearning фактически предоставляет программно-технические, организационно-управленческие и научно-методические средства, которые в значительной степени позволяют решить данную проблему. Неудивительно, что во всем мире происходит рост популярности гибридного обучения (например, в Канаде гибридное обучение к 2025 году будет составлять 70%).

В-третьих, неуклонный прогресс в сфере инфокоммуникационных технологий требует системной трансформации институциональных и учебно-методических основ профессионального образования, образовательных практик обучающихся разных категорий (учащихся, студентов, аспирантов и т.д.). Речь идет о появлении качественно нового типа образовательного учреждения – когнитивных учебных заведений, нацеленных на коррекцию и улучшение качества личных образовательных траекторий школьников и студентов. Все это

должно обеспечиваться посредством оптимизации и цифровизации управленческих структур и процессов, внедрения новейших образовательных технологий, создания вариативных программ обучения, повышением уровня практикоориентированности образовательного процесса посредством расширения возможностей для исследований и т.д. Эксперты подчеркивают, что в этих условиях учреждения образования нуждаются в новом стратегическом мышлении представителей управленческого и профессорско-преподавательского корпуса, гибкой образовательной и научно-исследовательской инфраструктуре, более эффективном анализе данных о различных аспектах функционирования вуза, расширении предложения на рынке персонализированных образовательных услуг и др. Разумеется, технология BlendedLearning не предназначена для решения всех этих проблем, но она позволяет эффективно решить часть проблем в сфере образовательной практики.

Для учреждения образования «Белорусская государственная академия связи» процессы активной цифровой трансформации управленческих, организационных, образовательных, воспитательных, научно-методических компонентов деятельности являются неотъемлемой частью образовательной практики в целом. Все они определяются логикой развития как мировой, так и национальной системы профессионального образования в современных геoeкономических, социокультурных и технологических условиях. Следует отметить, что структурное усложнение всей системы социальных институтов позволяют экспертам говорить о закономерном появлении феномена гибридного образования в современном мире [1]. Белорусская педагогическая общественность прекрасно осознает, что новейшие технологии в сфере профессионального образования (искусственный интеллект, гибридные облачные вычисления, управление большими данными и т.д.) кардинально улучшают образовательную среду, раскрывают интеллектуальный потенциал обучающихся, содействуют достижению ими более высоких результатов. Именно поэтому в Программе развития учреждения образования «Белорусская государственная академия связи» на 2021-2025 годы проблематика системной трансформации образовательного процесса в условиях перехода всего мира к цифровой экономике рассматривается сквозь призму построения и функционирования комплекса базовых механизмов. В данном случае речь идет о следующих организационно-управленческих и научно-методических механизмах обеспечения данного процесса:

- цифровая трансформация образовательного процесса посредством создания единого информационного пространства учреждения образования, цифровизации процессов функционирования и управления, автоматизации планирования и мониторинга образовательного процесса, создания цифровых профилей и личных кабинетов обучающихся и сотрудников, формирования вариативной индивидуальной образовательной траектории обучающихся;
- совершенствование информационно-вычислительной и коммуникационной инфраструктуры и сетевого образовательного взаимодействия в учреждении образования, в том числе посредством создания сети ресурсных центров;
- техническое насыщение аудиторного пространства, учебных лабораторий инфокоммуникационными средствами;
- развитие информационных компетенций обучающихся посредством их обучения эффективному применению в образовательном процессе современных технологий, в том числе искусственного интеллекта, виртуальной, дополненной реальности, робототехнике, аналитике больших данных;
- расширение использования в образовательном процессе интерактивных методов обучения, электронных систем видеоконференций (Jitsi, Zoom, Discord и др.);
- создание базы современных электронных образовательных ресурсов на основе корпоративной Платформы удаленного обучения, их систематическая актуализация, что позволяет интенсифицировать их использование в образовательном процессе;

развитие дистанционных методов и форм обучения, ориентированных на обучение белорусских и иностранных граждан на русском, белорусском и английском языках, позволяющих обеспечить увеличение числа групп, получающих образование в дистанционной форме;

расширение партнерского сотрудничества учреждения образования с ИТ-компаниями посредством создания и реализации совместных проектов по проблематике цифровизации для последующего их внедрения в образовательную и производственную практику (в первую очередь, курсовых, дипломных работ, магистерских диссертаций), расширения на их основе баз практик для последующего трудоустройства обучающихся, приглашения ведущих ИТ-экспертов, специалистов по цифровой трансформации для проведения лекций, мастер-классов, презентаций.

Профессорско-преподавательский состав Белорусской государственной академии связи достаточно давно и активно использует инфокоммуникационные технологии для организации процесса обучения по следующим основным направлениям:

разработка содержания новых учебных дисциплин и курсов, раскрывающих закономерности, темпы и специфику цифровизации различных сфер жизнедеятельности современного белорусского общества;

разработка электронных учебно-методических комплексов для методического обеспечения всех образовательных программ, по которым проходят обучение учащиеся и студенты в учреждении образования;

оказание методической и консультационной помощи обучающимся посредством предоставления учебных и справочных материалов в электронном формате обучающимся, проведения дополнительных индивидуальных и групповых консультаций;

мониторинг и контроль качества обучения на всех этапах посредством компьютерного тестирования.

В целом, цифровизация существенно изменила педагогические подходы к преподаванию и критерии оценивания результатов деятельности, как профессорско-преподавательского состава, так и обучающихся, что наглядно проявилось в практике совмещения очного и онлайн обучения. Это не случайно, т.к. специалисты давно оценили высокую эффективность технологически новых форм организации образовательного процесса в высшей школе [2], в повышении степени его практикоориентированности [3]. Педагоги такую форму совмещенного обучения часто называют гибридным или смешанным обучением, но в научной литературе по образовательным инновациям она известна как Blended Learning (смешанное обучение).

В современном мире Blended Learning выступает как образовательная концепция, которая предполагает системную ситуацию самостоятельного получения знаний обучающимися посредством контролируемых деловых коммуникаций онлайн и педагогического взаимодействия с преподавателями оффлайн. Содержательно это предполагает установление комбинированного взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса, обеспечиваемого посредством объединения информационно-коммуникационных возможностей Интернета и электронных средств массовой коммуникации, с традиционными формами организации образовательного процесса в учебной аудитории. Соответственно, Computer-Mediated Activities во всех своих программно-технических форматах выступает в качестве медиатора образовательного процесса, но его основным субъектом и организатором остается преподаватель. В рамках технического вуза создание подобной среды обучения «может быть весьма успешным, если, например, общая среда включает в себя несколько виртуальных сред, компоненты мобильных беспроводных технологий, элементы социальных сетей и игр дополненной реальности с поддержкой распределенной и совместной работы учащихся [4, с. 97-98].

В целях оценить эффективность применения Blended Learning в учреждении образования, в сентябре 2021 года было проведено анонимное анкетирование преподавателей,

результаты которого были концептуализированы и представлены на XXVI Международной научно-технической конференции «Современные средства связи» [5]. Практическая реализация отдельных элементов данной технологии обеспечивается посредством Платформы удаленного обучения, с помощью которой в учреждении образования организуется проведение учебных занятий, консультаций и тестирования, предоставляются учебные материалы обучающимся. В данном опросе приняли участие 83 человека из числа профессорско-преподавательского состава Белорусской государственной академии связи. Согласно полученным результатам, 54 % опрошенных оценили данный формат как наиболее эффективный, но 38 % опрошенных предпочитают традиционное обучение. Ретроспективная оценка эффективности использования Платформы удаленного обучения показала, что 45 % опрошенных используют её по своему желанию, предоставляют информацию к занятиям, практике, организуют тестирование или консультирование. Однако 24 % педагогов пользуются Платформой только по настоянию администрации. Преподаватели отметили, что при использовании Платформы удаленного обучения возросла продолжительность подготовки к учебным занятиям: у 42 % педагогов – в два раза, а у 18 % – в три раза и более. При этом 12 педагогов (14%) заявили, что использование Платформы неэффективно. При проведении опроса был сделан акцент на выявление проблемных мест в образовательной практике, связанных с функционированием Платформы удаленного обучения и разработкой электронных материалов. Так, 51 % опрошенных трудностей в педагогической деятельности из-за цифровизации не испытывают, в то время как незначительно меньшая их доля такие сложно видят и испытывают. 60 % из них считают, что эта работа должна оплачиваться дополнительно.

В целом, анализ результатов анкетирования позволяет сделать выводы о положительной оценке педагогами использования элементов технологии BlendedLearning. Самая большая сложность организации такого обучения – вовлечение преподавателей в этот процесс, они должны быть психологически и профессионально готовы к изменениям в условиях педагогической деятельности. Преподавателям требуется консультационная помощь и поддержка, повышение квалификации, ведь на изучение новых технологий, создание дизайна курсов и грамотный тайм-менеджмент уходит много времени. Следует подчеркнуть, что для эффективной реализации технологии BlendedLearning необходимо пересматривать планирование преподавания дисциплин, при необходимости адаптировать учебные курсы, отбирать эффективные методы предоставления материала и организации учебно-познавательной деятельности студентов.

Таким образом, широкое использование инфокоммуникационных технологий и цифровая трансформация образовательного пространства являются реалиями нашего времени. Реализация полностью традиционного обучения уже невозможна, условия времени требуют объединения и совмещения разных форм и методов преподавательской работы. Все это определяет перспективы BlendedLearning как существенного компонента образовательного процесса технического вуза.

Библиография:

1. Волков А.А., Кизилова А.С. Гибридность как отражение современного мира. Гибридное образование // Science Time. 2016. № 12(36). С. 103-108.
2. Калинина С.Д. Условия эффективного использования вебинаров в образовательном процессе университета // Гуманитарные науки и образование. 2015. №3(23). С. 37-42.
3. Bowyer J., Chambers L. Evaluating blended learning: bringing the elements together // Research Matters, UCLES. 2017. Vol. 23. Pp. 17-26.
4. Дудышева Е.В., Солнышкова О.В. Гибридные среды обучения студентов инженерных специальностей основам работы с геодезическим оборудованием // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2020. Том 17, № 2. С. 94-106.
6. Кудрицкая Е.А., Машкина Н.С. Готовность преподавателей к организации гибридного обучения // Современные средства связи: материалы XXVI Международной научно-

технической конференции, 21-22 окт. 2021 года, Минск, Респ.Беларусь; редкол.: А.О.Зеневич (и др.). Минск: Белорусская государственная академия связи, 2021. С. 365-366.

УДК 338

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИКИ И ТАКТИКИ КОНТРПРИЕМОМ В ВОЛЬНОЙ БОРЬБЕ У ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ

Кузнецов Валерий,

тренер-преподаватель по в/б Региональный спортивный лицей-интернат мун. Комрат, РМ

e-mail: kuznecovvalerii@mail.ru

orcid id: 0000-0003-5489-5058

Abstract. The article presents the actual problem of the formation and improvement of the technique and tactics of counter techniques in freestyle wrestling among young athletes. The features of the attacking and counterattacking methods of wrestling are revealed. It is shown that an important factor in the process of victory is the counterattacking method.

Key words: counter-attack, attacking technique, techniques and tactics of counter-attacks in freestyle wrestling, student, young athlete.

Вольная борьба — [спортивное единоборство](#) и [олимпийский вид спорта](#), заключающийся в поединке двух спортсменов по определённым правилам, с применением различных приёмов (захватов, бросков, переворотов, подсечек и т.п.), в котором каждый из соперников пытается положить другого на лопатки и добиться победы.

Известно, что борец должен быть сильным, выносливым, быстрым, ловким, гибким и, наконец, смелым и решительным. Он должен уметь логически мыслить и быстро соображать, чтобы составлять правильный тактический план схватки и вовремя принимать необходимые решения.

В последние годы в вольной борьбе происходят кардинальные изменения правил: сокращается продолжительность схваток, стимулируется активная борьба, совершенствуется система оценки приемов. При этом в методике подготовки борцов возникает определенное несоответствие ее содержания новым требованиям. Если же процесс подготовки борцов осуществляется без их учета, это несоответствие приводит к резкому снижению результативности спортсменов.

Анализ литературы [1; 2; 3], показал, что новые правила требуют, чтобы борец стремился победить с помощью разнообразных технико-тактических средств, и, естественно, появились новый подход к учебно-тренировочной работе, новые тактические решения. Однако чрезмерное увлечение функциональной и общефизической подготовкой может замедлить прогресс техники и тактики.

На практике, имеются борцы, которые применяют разнообразные и эффективные технико-тактические средства, но технический арсенал большинства борцов беден, приемы они выполняют в одну сторону. Это требует серьезной перестройки учебно-тренировочной работы и обуславливает необходимость дальнейшего совершенствования методики подготовки борцов с учетом растущих требований соревновательной деятельности.

Это и определило цель исследования - формирование техники и тактики контрприемов в вольной борьбе у воспитанников Регионального спортивного лицея мун. Комрата.

Задачи исследования:

- 1.Выявить проблему проигрыша во время соревновательных схваток.
- 2.Разработать программы: обучения отражения атаки и контратаки.

3. Определить наиболее эффективные специальные физические упражнения и техники для эффективного выполнения контрприемов.

Гипотеза исследования: предполагается, что контратакующая техника является более эффективной в достижении максимальных результатов, нежели отражающая атаку соперника.

Эмпирическое исследование проводилось в Региональном спортивном лицее-интернате (Молдова, мун. Комрат). Воспитанники лицея являются олимпийским резервом страны.

Выборку составили два добровольца, которые готовились по двум разным направлениям: атакующий и контратакующий метод ведения борьбы. На начала эксперимента испытуемые находились в группе УТГ-1 год обучения.

Отбор предполагал конкурсную основу из спортсменов-разрядников, выполнивших контрольно-переводные нормативы по общей и специальной физической подготовке, а также выполнивших разрядные требования по вольной борьбе.

Опираясь на сильные стороны воспитанников и возможность достижения максимальных результатов, была организована поэтапная работа. Работа была организована при использовании наиболее эффективных средств и методов спортивной подготовки: учебно-тренировочные и теоретические занятия, работа по индивидуальным планам, медико-восстановительные мероприятия, участие в учебно-тренировочных сборах и соревнованиях, инструкторская и судейская практика.

Осуществлялось поэтапное усложнение тренировочного процесса и соревновательной деятельности, оптимизация бытового режима юных спортсменов, применение оптимальной системы питания, отдыха и восстановления.

Реализация эксперимента.

Исследование предполагало эксперимент с двумя воспитанника спортивного лицея, которые готовились по двум разным направлениям: *атакующий и контратакующий метод ведения борьбы*.

Для каждого воспитанника был разработан индивидуальный план подготовки к международным сборам и турниру на протяжении недельного цикла (см. Таблица 1.)

Таблица 1.

Индивидуальный план
подготовки по направлениям: атакующий и контратакующий метод ведения борьбы.

Индивидуальный план на проведение контрприемов	Индивидуальный план на отражение атак
обучение технике контрприёмов в стойке	обучение технике отражения атак в стойке
обучение технике контрприёмов от проходов в ноги	обучение технике отражения атак от проходов в ноги
обучение технике контрприёмов в партере	обучение технике отражения атак в партере
Обучение специальным физическим упражнениям с гимнастическими элементами для эффективного выполнения контрприемов	Обучение специальным физическим упражнениям с гимнастическими элементами для эффективного выполнения отражения атак

Условия для испытуемых были различными. В работе с *Воспитанником № 1*, применялся акцент на контратаке, а с *Воспитанником №2*, акцент был поставлен на отражении атак.

Возможность показать свои способности у испытуемых появилась на базе учебно-тренировочных сборов и международного турнира проходившие в городе Скадовск, Украина, участниками, которых были команды: России, Южной Осетии, Северной Осетии, Калмыкии, Чеченской республики, Украины, США и Молдовы.

Результаты: (сравнительный анализ показателей *Воспитанника № 1* и *Воспитанника № 2*).

Анализ результатов исследования показал, что *Воспитанник № 1, который работал по программе совершенствование контрприемов*, занял первое место в финале, выиграв у действующего чемпиона Украины, показав высокоэффективную технику атак и контратак, чем и обратил на себя внимание многих тренеров. Его разносторонняя подготовка в стиле атака контратака оказалась очень эффективной, т.к. во время проведения поединков были использованы именно те контрприемы, на которые он поставил акцент.

Такое поведение спортсмена позволяет говорить о том, что у него появилась уверенность и устойчивость во время того, когда соперник, атакуя, берет в захват ногу, таким образом у него появляется возможность и провести контрприём и заработать от 2 до 4 выигрышных балла.

Ему удалось усовершенствовать контрприемы, и иногда умышленно давать сопернику возможность атаковать себя для того, чтобы ослабить бдительность соперника и провести ответную контратаку и этим тактически, обыгрывал партнеров. Были моменты, когда, при проведении контрприемов он проигрывал в некоторых ситуациях. Благодаря использованию контрприемов, ему удалось из 100 % баллов, получить выигрышных 85-90%, а 15-10% проигрышных.

Воспитанник № 2 готовился по плану атака и отражение атаки соперника. Он успешно проводил атакующие приемы такие как, броски через плечи, проходы в ноги в стойке, в партере переворот накатом с захватом туловища, а также хорошо отражал атаки соперников. Но при любой ответной атаке, в случае, когда он пропускал захват ноги, то в этот момент он был просто беспомощным и легко падал в опасное положение, проигрывая схватку, из-за того, что не было знания и подготовки проводить контрприемы. В этих ситуациях он выглядел слабее.

Заключение:

Результаты данного исследования, очередной раз позволяют говорить о том, что завоевание высокого результата в спорте невозможно, применяя только одинаковые методы и техники.

Наблюдая за выступлениями Воспитанников (№1 и №2) на сборах и соревнованиях, выявлено, что *Воспитанник №1* был намного стабильнее, чем *Воспитанник № 2*, благодаря навыкам и совершенствованием выполнения контрприемов.

В случае, когда они оказывались в одинаково опасном положении во время атаки соперника, воспитанник № 1, имея в своем арсенале контратакующие приемы, мог использовать атаку соперника против него же, в то время как воспитанник № 2 оказывался легкой добычей для соперника.

Такая картина оказалось возможной только потому, что во время учебно-тренировочных занятий, воспитанник № 2 работал по программе, только на отражении соперника, и когда оказался в опасном положении, у него не было ни чувствительности, ни навыков провести тот или иной контрприем.

Выводы:

Полученные результаты подтвердили *гипотезу исследования, которая предполагала, что контратакующая техника является более эффективной в достижении максимальных результатов, нежели отражающая атаку соперника.*

Считаю, что подготовка юного спортсмена по плану атака и контратака, является правильной и эффективной для достижения высоких результатов на международной арене, а подготовка по плану атака и отражение атаки без использования контрприемов является менее эффективной и малоуспешной.

Результаты экспериментальных методов и техник были включены в Отчет спортивной работы лица. На Тренерском совете, программы были предложены в качестве Инструкции по организации учебно-тренировочного процесса с остальными воспитанниками, т.к. реализованные программы и методики обучения позволяют ликвидировать несоответствие и ошибки, осуществленные в предыдущих соревнованиях, повлекшие за собой поражение.

Библиография:

1. Алиханов И. И. А50 Техника и тактика вольной борьбы. Изд. 2-е, перераб., доп. — М.: Физкультура и спорт, 1986. — 304 с, ил.
http://wrestlingua.com/adv/alikhanov_tekhnika_i_taktika_volnoy_borby.pdf
2. Аванесян Г.М., Кеседжян М.А., Фармазян В.М. Методика обучения технико-тактическим действиям в вольной борьбе на этапе начальной спортивной специализации
https://interactive-plus.ru/ru/article/17311/discussion_platform.
3. Багаев С.В. Современные традиции в структуре технико-тактических действий в вольной борьбе и методика их совершенствования. Автореферат дис. . канд. пед. наук. М., 1998. - 122 с. <https://www.dissercat.com/content/sovremennye-traditsii-v-strukture-tekhniko-takticheskikh-deistvii-v-volnoi-borbe-i-metodika>
4. Новиков А.А., Дахновский В.С., Самвелян Л.А. Методика обучения технико-тактическим действиям в вольной борьбе на этапе начальной спортивной специализации разрядов.// Теория и практика физической культуры. - 1970. - №2. -С. 13-15.
5. Шапиро А.В., Полухин В.И. Специализированные подвижные игры в технико-тактической подготовке юных борцов вольного стиля// Психологический контроль в системе подготовки спортсменов высокой квалификации: Сб. науч. тр. - М., 1984. - С. 26-28.

УДК 378.146

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТА

Кулько Екатерина,
Магистр БГСХА, г. Горки, РБ
e-mail: Kulko1612@yandex.ru
orcid id: 0000-0001-9225-8436

Abstract. The specifics of evaluation activity in the learning process are revealed, the need for the use of qualitative methods of evaluation of educational activities and educational results of students is substantiated. The assessment states the level of learning, stimulates and motivates learning, affects the development of personality, activates self-assessment and self-control, allows you to record the results of students' activities.

Keywords: education, evaluation activity, control, pedagogical process.

Контроль качества подготовки учащихся в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования, является составной частью образовательного процесса. Он позволяет оценить содержание, средства, методы обучения, динамику усвоения учебного материала и уровень сформированности умений и навыков учащихся, дает возможность своевременно корректировать процесс обучения. Педагогические основы проверки знаний учащихся были разработаны в XIX веке К. Д. Ушинским. Он подвергал резкой критике существующие при нём формы педагогического контроля. Как писал К. Д. Ушинский, преподаватель спрашивает одного, двух, трех учащихся, а остальные в это время считают себя свободными от всякого дела, таким образом, умственная деятельность их притупляется. По мнению К. Д. Ушинского в контроле должна просматриваться система, он должен быть полезным не только для учащегося, но и для всей группы в целом. Кроме того, Константин Дмитриевич считал, что не следует запугивать учащегося чрезмерно строгой оценкой, превращать её для одних – в награду, а для других – в наказание [1, с. 79].

Основная цель контроля знаний и умений состоит в обнаружении достижений, успехов учащихся, в указании путей совершенствования, углубления знаний, умений, с тем чтобы создавались условия для последующего включения учащихся в активную творческую деятельность. Для формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности важно, чтобы главным в оценке работы учащегося был качественный анализ этой работы, подчеркивание всех положительных моментов, продвижений в освоении учебного материала и выявление причин имеющихся недостатков, а не только их констатация.

Во-первых, цель контроля знаний и умений, состоящая в обнаружении достижений, успехов учащихся, в указании путей совершенствования, углубления знаний, умений, в первую очередь, связана с определением качества усвоения учащимися учебного материала – уровня овладения знаниями, умениями и навыками, предусмотренных программой по той или иной учебной дисциплине.

Во-вторых, конкретизация основной цели контроля связана с обучением студентов приемам взаимоконтроля и самоконтроля, формированием потребности в нем.

В-третьих, эта цель предполагает воспитание у учащихся таких качеств личности, как ответственность за выполненную работу, проявление инициативы.

В современных условиях невозможно обеспечить высокое качество образования без адекватного использования всей совокупности средств контроля и оценки знаний и умений учащихся. Достоверно измеренные результаты обучения выступают одним из самых мощных стимулов к пересмотру подходов и собственных позиций в образовательном процессе как учащегося, так и преподавателя, от своевременных и верных действий которых в итоге и зависит качество получаемого образования. Преподавателю адекватные результаты проверки дают возможность выявить и устранить как возникающие у обучающихся трудности, так и недочеты в собственной педагогической деятельности.

К основным элементам учебного процесса, требующих со стороны преподавателя постоянного внимания в целях совершенствования контроля учебных достижений относят:

1. Соответствие технологии контроля его объекту.

Всегда необходимо помнить, что форма контроля (испытаний) определяется его целями. Методика осуществления контроля и оценки знаний обучающихся должна соответствовать также содержанию и методам обучения (например, нельзя проверить творческие умения через решение репродуктивных задач). Каждая форма, используемая в образовательном процессе, выполняет определенные задачи. Для промежуточной аттестации учащихся в процессе изучения учебной дисциплины целесообразно применять традиционные методы оценки знаний и умений: устные и письменные опросы, решение задач, контрольные и самостоятельные работы, выполнение рефератов и другое, во многих случаях позволяющие в полной мере выявить и оценить приобретаемые учащимися знания, умения и навыки. Для выявления эвристических и творческих умений обучающихся целесообразно использовать проблемные, нетиповые (возможно, учебно- или научно-исследовательские) задачи, задания или проекты.

2. Контроль самостоятельной работы обучающихся.

Только в ходе самостоятельной деятельности учащихся реализуются такие компоненты учения, как переработка воспринятой информации в знания, закрепление знаний, их применение, отработка умений и навыков. Неудачность учащегося может зависеть не только от недостаточного усердия в работе или теоретической базы, но и от его неумения работать самостоятельно. Самостоятельная работа учащегося является обязательным компонентом качественного освоения содержания учебной дисциплины вне зависимости от курса обучения учащихся. Это определяет и обязательность для преподавателя ее планирования и особого внимания к организации контроля.

Самостоятельная деятельность учащихся предполагает осуществление следующих этапов: прогнозирование результатов деятельности; постановка целей и задач; разработка и

реализация плана работы; самоорганизация и саморегулирование; самоконтроль и оценка качества выполненной учебной работы.

Управляемая самостоятельная деятельность учащихся осуществляется на занятиях и во внеаудиторное время индивидуально или в группе (команде). Учащиеся выполняют задания различного уровня сложности.

Перестройка учебной деятельности учащегося по заявленным принципам Болонского процесса происходит только в том случае, если уменьшается аудиторная работа учащегося, появляются консультационные часы у преподавателя и самостоятельная работа увеличивается в процентном отношении.

В качестве контроля самостоятельной работы рекомендуется использовать следующие формы: индивидуальные беседы и консультации с преподавателем; проверка рефератов и письменных текстов докладов; коллоквиумы; проверка письменных отчетов; тестирование; промежуточные зачеты; проведение групповых письменных контрольных работ с их проверкой; проверка конспектов практических занятий; защита курсовых работ; самоотчеты; тестирование по определенным темами, итоговые семестровые зачеты и экзамены.

Для оценки самостоятельной деятельности учащегося наиболее эффективна рейтинговая система оценки, позволяющая контролировать и стимулировать работу, как на занятиях, так и при подготовке к ним. Условия рейтинговой системы оценки самостоятельной работы должны быть максимально унифицированы и своевременно доведены до сведения учащихся.

3. Организация производственных практик.

Производственная практика – это строгий «аудитор» знаний и умений учащихся, приобретенных за годы учебы, и индикатор профессиональной компетентности будущих специалистов. В настоящее время она нуждается в существенном улучшении и повышении эффективности на всех ее этапах: заключение договоров, постановка учащимся целей и конкретных задач практики, выдача индивидуальных заданий, качественное руководство и контроль прохождения практики, повышение качества отчетов и требований при их защите.

4. Объективность оценки результатов.

Очень важно на всех этапах оценки знаний проявлять полную объективность. Нельзя связывать оценку результатов деятельности с оценкой личности учащегося. Если преподаватель негативно оценивает личность учащегося, да еще в присутствии сокурсников, воспитательный эффект от этих действий будет нулевым или отрицательным. Обучающийся уходит от общения с таким преподавателем и перестает воспринимать в дальнейшем его советы, даже самые добрые и полезные. Объективные оценочные суждения должны помочь учащемуся глубже разобраться в каком-то вопросе, увидеть свои сильные и слабые стороны, найти правильный путь для достижения знаний. Объективно выставленная оценка развивает у учащихся чувство уважения к науке, учебному заведению и к преподавателю, стимулирует их на дальнейшую учебу. При этом необходимо помнить, что завышение преподавателем оценки безнравственно, так как он приучает учащихся думать, что можно учиться без трудовых усилий.

Заниженная оценка знаний учащихся вызывает у них ощущение несправедливости, может отбить желание учиться. Следует помнить, что контроль знаний, оценивание результатов обучения (особенно зачет и экзамен) – самые эмоциональные и весьма сложные формы обучения. Поэтому задача преподавателя – быть доброжелательным и объективным к учащимся.

Педагогическая практика показывает, что многие преподаватели при оценке ответов учащихся допускают одни и те же ошибки:

1. Искажение оценки зависит от отношения к учащемуся, в частности:
 - проявление снисходительности приводит к завышению оценки;
 - строгое отношение к учащемуся ведет к занижению оценки;
 - при высоких знаниях проявляется тенденция к снижению уровня оценки, а при слабых – возникает некоторая жалость к учащемуся, что нередко ведет к завышению оценки.

2. Успех на зачете и экзамене порой зависит не только от знаний, но и умений учащихся приспосабливаться к экзаменационной ситуации:

- учащиеся, устойчивые к экзаменационному стрессу, умеют вступать в контакт с экзаменатором, те у кого хорошо развита речь, как правило, получают оценки выше, чем они того заслуживают;

- учащимся застенчивым и обладающим повышенным чувством ответственности, к тому же не умеющим приспосабливаться к экзаменационной ситуации, часто оценки занижаются.

При определении максимально объективной оценки преподавателям рекомендуется учитывать ряд факторов и обстоятельств:

- правильность ответа на вопросы (грамотное и достаточно глубокое изложение законов, принципов, правил, конкретных фактов);

- полнота ответа;

- творческое применение знаний в сложных практических ситуациях;

- логика изложения материала в процессе ответа (оцениваются не только знания, но и умения их излагать, логика рассуждений);

К дополнительным факторам, которые влияют на оценку, относятся:

- культура речи (или ее отсутствие);

- убежденность или безразличие;

- прочность знаний или их поверхностность;

- трудолюбие, проявленное при изучении курса или леность в учебе;

- сообразительность [2, с.393].

Итак, всесторонний учет и гибкое использование данных факторов и обстоятельств позволит преподавателям оценить ответы учащихся и выставить каждому учащемуся объективную оценку. Необходимо понимать оценку не в узком смысле, как оценку знаний студента, основной целью которой является определенный балл, а оценку в широком смысле, ориентированную на развитие компетенций студентов, расширение личностных возможностей и способностей.

Контроль и оценка учебных достижений студентов является важным элементом образовательного процесса и должна осуществляться систематично. Для мониторинга результатов освоения образовательной программы необходимо выбрать такие методы и стратегии оценивания, которые позволили бы проследить и оценить динамику процесса достижения целей. С помощью системного контроля обеспечивается непрерывная и достоверная обратная связь со студентами, что создает условия для своевременных действий по регулированию образовательного процесса.

Библиография:

1. Данилов, Д. Д. Технологии оценивания образовательных достижений (учебных успехов) учащихся / Д. Д. Данилов // Образовательные технологии: сб. материалов. – М.: Баласс, 2008. – С. 45.
2. Кулько Е.И. Личностно-ориентированное образование в современных условиях / Е.И. Кулько // Социально-экономические и правовые системы стран евразийской экономической интеграции: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Россия, Омск, 3 марта 2020 г.) / АНОО ВО «СИБИТ» [и др.]; [редкол.: М. Г. Родионов, С. П. Вольф, К. В. Бугаев, А. А. Кузьмин]. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2020. – С. 391-400.

УДК 37.017.93

ФЕНОМЕН НРАВСТВЕННОГО ИДЕАЛА В ПЕДАГОГИКЕ

Липская Ольга,

Преподаватель БГСХА, г. Горки, Республика Беларусь

e-mail: himmel.01@mail.ru

orcid id: 0000-0003-2419-0876

Abstract: the article examines the concept of «moral ideal». The essence of the terms «morality» and «ideal» is analyzed. It is argued that the content of the concepts of «morality» and «moral ideal» are determined in accordance with the ideals of a certain society and time. It is revealed that the moral ideal embodies the best moral qualities, the perfection of personality. The main functions of the moral ideal are considered.

Keywords: morality, ideal, moral ideal, moral education.

Политические, экономические и социокультурные изменения, происходящие в современном мире, оказали огромное влияние на господствующие в нем духовные ценности, нормы и правила поведения в обществе. Трансформации, затронувшие все сферы общественной жизни, изменили систему предъявляемых социумом требований к человеку, размыли суть таких понятий как «мораль», «нравственность», «достоинство», «справедливость», «совесть», и тем самым придали особую остроту проблемам, связанным с нравственным становлением личности.

Особую важность вопросы нравственного воспитания приобретают в связи с ростом проблем в духовной жизни молодежи. Система духовных ценностей не является заданной раз и навсегда. Наряду с неизбежными изменениями, происходящими в условиях жизни как отдельной личности, так и общества в целом, происходит переоценка (частичная или полная) ценностей, появляются новые ценности. Ценностные ориентации молодежи как самой динамичной части социума первыми претерпевают изменения, вызванные различными процессами, происходящими в современном мире. При этом деформация ценностных ориентаций, разрушение моральных норм, контркультурные проявления, агрессивность, циничность, замкнутость на себе и собственных интересах являются внешними проявлениями глубинных переживаний молодых людей – отчужденности, страха, безнадежности и одиночества. Актуальными являются слова белорусского философа И. Абдираловича, написанные им в начале прошлого столетия: «Наше время – время всеобщего заблуждения, время возникновения сияющих, будто бы, идеалов и их окончательного исчезновения через короткое время... То, что когда-то казалось чистым и светлым, ежедневно оплетается грязью и пылью жизни. Так исчезают лучезарные идеалы, оставляя отчаяние и безысходность. В такие времена ищет одинокая человеческая душа, пересматривая все, что казалось ценным, святым и желанным» [1, с. 3]. Эти слова звучат сегодня с особой остротой, поэтому важным вопросом воспитания в современном мире является формирование у молодежи нравственного отношения к окружающему миру, другим людям и к самому себе во всем его многообразии проявлений.

В «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» указывается, что нравственное воспитание, которое является одной из важных составляющих воспитания, должно быть направлено на приобщение личности к общечеловеческим и национальным моральным ценностям, на формирование у нее потребности в нравственном самосовершенствовании [6]. Важнейшую задачу нравственного формирования личности выполняет нравственный идеал. Определение же сущности «нравственного идеала» невозможно без дополнительного рассмотрения дефиниций основных категорий данного понятия: «нравственности» и «идеала».

Осмысливая сущность понятий «нравственность» и «мораль», следует иметь в виду, что довольно часто они употребляются как синонимы. О.Г. Дробницкий отмечал, что этимологически понятие «мораль» восходит к латинскому термину «mores» – «нравы». Этимологический предшественник «морали» несет в себе специфически нравственный смысл: «нравы – массовое поведение, имеющее собственно моральное значение и оценивающееся с нравственной точки зрения («добрые нравы», «преступные нравы», «деградация нравов», «исправление нравов»)» [4, с. 22]. Нравы – это не вечные и не неизменные категории, ибо воспроизводятся они силой привычки людей и поддерживаются авторитетом общественного мнения. Вместе с тем нравы закрепляют социально одобряемый способ поведения и получают обоснование в виде представлений о том, как человек должен вести себя в обществе, как поступать в той или иной ситуации.

Одновременно с точкой зрения, настаивающей на отождествлении понятий «мораль» и «нравственность», существуют и другие. Так, одна из них утверждает: мораль – это особая форма общественного сознания, утверждающая социально приемлемый тип поведения человека и служащая основой регулирования взаимоотношений людей в обществе, а нравственность – это освоенные, внутренне принятые личностью моральные идеалы, практически воплощаемые цели и установки в различных формах социальной жизнедеятельности, в культуре поведения людей и отношениях между ними. Согласно другим представлениям, мораль – это система выработанных в обществе норм, правил и требований, предъявляемых к личности в различных сферах жизни и деятельности, система внешнего психологического принуждения и контроля, общественного мнения, которые регулируют поведение человека. Нравственность же – это не что иное как внутренний категорический императив личности, сфера свободы и личной ответственности человека, когда общественные и общечеловеческие требования совпадают с внутренними мотивами самой личности.

В разные исторические эпохи существовало свое понимание нравственности. Содержание понятия «нравственность» определялось в соответствии с идеалами определенного общества и времени, личными убеждениями философов, педагогов, социологов. На современном этапе существования общества, под нравственностью понимают личностное приобретение, внешние моральные правила, переведенные во внутренний план человека. Нравственность – это также внутренняя потребность каждого человека следовать моральным принципам и этическим нормам, принятым в обществе, на протяжении всей своей жизни и касательно всех своих поступков.

Термин «идеал» представляет собой довольно многозначное понятие, им определяется содержание добра и зла, должного и желаемого, правильного и неправильного. Среди множества дефиниций этого понятия можно выделить следующие:

- идеал (от греч. – первообраз) представляет собой «образец, нечто возвышенное, совершенное, благое и прекрасное, высшую цель стремления человека» [11, с. 304];
- идеал – это «высшая, труднодостижимая или вовсе не достижимая, но социально, эстетически, нравственно привлекательная степень совершенства, образец, которому следует человек в своей деятельности; мыслимый предел стремлений и желаний» [10, с. 115];
- идеал – это «высшая степень ценного или наилучшее, завершенное состояние какого-либо явления, индивидуально принятый стандарт (признаваемый образец) чего-либо, касающийся, как правило, личных качеств или способностей» [15, с. 387];
- идеал – это «образец совершенства, образ, к которому следует стремиться в поведении и деятельности» [10, с. 170].

По мнению Е.Б. Старовойтенко, идеал существует как «реальная, уловленная мыслителями положительная связь, объединяющая наличные и будущие условия человеческой жизни, сокровенные ожидания людей к социальной организации, активность внутреннего бытия человека в его отношении к социуму, эффекты овладения людьми ценными социальными возможностями, способность индивидов открыть в идеальной модели смысл, задающий ближнюю и дальнюю перспективу их жизни» [14, с. 11].

Таким образом, идеал можно рассматривать как универсальный ориентир, «образ цели», результат желаемого улучшения, проникающий во все сферы индивидуального и социального бытия, и определяющий приоритеты, смыслы и перспективы развития как отдельного человека, так и общества в целом.

Исходя из трактовки понятий «нравственность» и «идеал», можно прийти к выводу, что нравственный идеал – это представление людей о совершенной личности, воплощающей в себе лучшие моральные качества и являющейся образцом для подражания, эталоном поведения, целью, на достижение которой должны быть направлены усилия человека. В основе нравственного идеала лежит неудовлетворенность людей своей жизнью, желание сделать ее лучше, счастливее путем нравственного самосовершенствования или преобразования существующей действительности [5]. Нравственный идеал, отмечает С.Г. Чухин – это «универсальная, абсолютная, целостная модель этически совершенного человека, центром содержания которой является понимание человека как цели и никогда – как средства» [17, с. 36].

Нравственный идеал не является раз и навсегда заданным, застывшим. Он развивается, совершенствуется в качестве образца, определяющего перспективу развития личности. Содержание нравственного идеала изменчиво и отражает потребности, устремления людей, живущих в разные исторические эпохи. Каждая культурно-историческая эпоха формирует свои представления о нравственном идеале, и, хотя они не являются гарантией сознательных нравственных поступков, тем не менее, закрепившись в сознании, начинают влиять на оценки, суждения, поведение человека. Нравственный идеал фиксирует базовую систему ценностей, которая приобретает в конкретном социуме особую значимость в связи с тем, что определяет историческое и культурное своеобразие народа, его национальную самобытность, особенности менталитета. В этой связи важен вывод, который сделал К.Д. Ушинский: «У каждого народа есть свой идеал человека, и требуется его воспитание, чтобы воспроизвести этот идеал у конкретных людей. Идеал человека в каждой нации соответствует национальному характеру, определяется общественной жизнью нации, развивается вместе с ее развитием» [16, с. 122].

Характер нравственного идеала, как отмечает Р.С. Гарифуллина, определяется в целом общей направленностью культуры, ее духовной уникальностью. Так, теоцентристские культуры создают идеал вечного блаженства в потустороннем мире, который, по сути, и определяет весь смысл человеческого бытия. Социоцентристские культуры создают идеал некоего совершенного общества, только в котором человек сможет достичь своего предельного совершенства. Антропоцентристские модели культуры тяготеют к идеалам универсально-нравственного характера (например, православный идеал целостного человека, объединяющий в себе телесное совершенство и высшее духовное развитие) [3, с. 69].

Нравственный идеал, по мнению Т.В. Пожидаевой и Л.В. Кардопольцевой, выполняет следующие функции:

- регулятивную: нравственный идеал выступает в качестве способа регулирования и саморегулирования поведения людей в обществе через усвоение человеком соответствующих норм и принципов, господствующих в конкретном обществе;
- оценочную: нравственный идеал позволяет рассматривать мир, его явления и процессы с точки зрения гуманистического потенциала;
- воспитательную: нравственный идеал является действенным средством воспитания, так как выполняет важнейшую задачу формирования личности [7, с. 334].

О.Ф. Левичев и С.Г. Чухин наряду с вышеперечисленными выделяют такие функции нравственного идеала как:

- ценностно-ориентирующая функция – нравственный идеал содержит важные для человека ориентиры, придает его жизни высший смысл, создавая его идеальную перспективу;

– мировоззренческая функция – нравственный идеал, формирующийся через призму определенных представлений о мире обеспечивает становление человека с твердыми нравственными установками и убеждениями;

– познавательная (отражательная) функция – человек может сопоставлять и подвергать оценке свой нравственный идеал и нравственные идеалы других людей, отражаемые в его и их деятельности и отношениях;

– гуманизирующая функция – нравственный идеал создает ориентир человечности, возвращает человеку его целостность [9].

Необходимо подчеркнуть высокую педагогическую значимость нравственного идеала. Согласно А.В. Розиной, нравственный идеал необходимо рассматривать не только как цель и средство воспитания, но и как критерий воспитанности личности, основной мотив самовоспитания, а также как регулятор поведения, деятельности, а также источник всех видов активности человека [12, с. 97]. В.С. Болбас, подчеркивая общественно-педагогическую значимость нравственного идеала, пишет: «...он четко выступает в качестве побудительной силы, мотива самовоспитания; как образец для подражания он играет роль воспитательного средства; является критерием воспитанности личности. Без нравственных идеалов воспитательная деятельность была бы лишена всякого смысла» [2, с. 92]. Нравственный идеал, являясь продуктом трансформации общественных ценностей в индивидуальные ориентиры, на основе которых личность осмысливает действительность и выстраивает конструктивные отношения с миром и самим собой, определяет цели нравственного воспитания личности. В.С. Болбас отмечает, что «перспективные цели нравственного воспитания воплощаются в нравственном идеале, содержащем аксиологические ориентации своей исторической эпохи. Идеал как универсальный ориентир представляет собой «образ цели» – результат желаемого совершенствования человека» [2, с. 92].

Таким образом, понятие «нравственный идеал», в котором воплощаются представления людей о совершенной личности, наделенной лучшими нравственными качествами, призван помочь сохранить устойчивость внутреннего мира человека к изменяющимся условиям и обстоятельствам жизни, обеспечивать сознательную моральную позицию в обществе. Нравственный идеал отражает возможности, потребности и цели людей, которые живут в разные исторические эпохи и являются представителями различных религий, идеологий, философских школ и течений. Нравственный идеал – это труднодостижимый стандарт, и как справедливо заметил французский историк XIX в. Т. Карлейль: «Идеалы никогда полностью не реализуются в реальности, но они должны существовать; если мы не приблизимся к ним, мы все погибнем» [8, с. 222]. Нравственный идеал необходим как критерий для самопознания, самоопределения личности, оценки себя и других, т. к. формирует убеждения, выступающие руководством к действию. Нравственный идеал указывает направление на высшую цель, вдохновляет человека в его действиях, позволяет обосновать свой собственный путь к самосовершенствованию и саморазвитию.

Библиография:

1. Абдзіраловіч, І. Адвечным шляхам: дасьледзіны беларускага сьветагляду / І. Абдзіраловіч. – Львоў: Парахвія св. Кірылы Тураўскага, 2007. – 38 с.
2. Болбас, В.С. Этыка-педагагічная думка Беларусі (са старажытнасці да XVIII ст.) / В.С. Болбас. – Мінск : Бел. навука, 2004. – 260 с.
3. Гарифуллина, Е.Р. Этический идеал как ценностно-нормативная основа духовно-нравственного воспитания / Е.Р. Гарифуллина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2006. – №3–2. – С. 67–71.
4. Дробницкий, О.Г. Моральная философия: Избр. труды / Сост. Р.Г. Апресян. – Москва : Гардарики, 2002. – 523 с.
5. Евразийская мудрость от А до Я: толковый словарь Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://terme.ru/termin/nravstvennyi-ideal.html>. – Дата доступа: 10.01.2022.

6. Канцэпцыя выхавання дзяцей і навучэнскай моладзі ў Рэспубліцы Беларусь [Электронны рэсурс] / Сайт М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. – Мінск, 2011–2021. – Рэжым доступу : <https://edu.gov.by/by-be/sistema-obrazovaniya/upravlenie-raboty/normativnye-pravovye-akty/>. – Дата доступу : 10.01.2022.
7. Кардапольцева, Л.В. Сущность понятия «нравственный идеал» в педагогической литературе / Л.В. Кардапольцева, Т.В. Пожидаева // Сборник трудов V Научной конференции «Дни науки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского», Симферополь, 30 октября – 1 ноября 2019 г. – Крымский федерал. ун-т им. В.И. Вернадского, 2019. – С. 332–337.
8. Карлейль, Т. Герои, почитание героев и героическое в истории / Т. Карлейль. – М.: Эксмо, 2008. – 864 с.
9. Левичев, О.Ф. Этическое образование в современной школе: Учебно-методическое пособие для учителя / О.Ф. Левичев, С.Г. Чухин. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004. – 104 с.
10. Лопухов, А.М. Словарь терминов и понятий по обществознанию. 7-е изд. переб. и доп. / А.М. Лопухов. – М.: Айрис-Пресс, 2016. – 512 с.
11. Райзберг, Б.А. Современный социоэкономический словарь / Б.А. Райзберг. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 629 с.
12. Розина, О.В. Проблема нравственного идеала в подготовке учителей к духовно-нравственному воспитанию школьников / О.В. Розина // Вестник КГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2011. – №3. – С. 97–99.
13. Современный философский словарь / Под общей ред. д-ра филос. наук, проф. В.Е. Кемерова. 2-е изд., испр. и доп. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск : ПАНПРИНТ, 1998. – 1064 с.
14. Старовойтенко, Е.Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. Б. Старовойтенко. – М.: Академический Проект: Трикта, 2004. – 250 с.
15. Степин, В.С. Новая философская энциклопедия. В четырех томах. / В.С. Степин, 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мысль, 2010. – Т. 2. – 634 с.
16. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений. Педагогические статьи: 1857– 1861 гг. / К. Д. Ушинский. – Москва ; Ленинград : Изд-во Акад. пед. наук, 1948. – Т. 2. – 656 с.
17. Чухин, С.Г. Факторы, способствующие актуализации нравственных идеалов старших школьников / С.Г. Чухин // Омский научный вестник. – 2000. – №11. – С.36– 39.

УДК 373.31

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Лукьянова Анастасия,
студентка 3 к МПГУ, г. Москва, РФ
e-mail: aa_lukyanova@student.mpgu.edu
orcid id: 0000-0001-9885-5864

Щербина Анна,
кандидат пед. Наук МПГУ г. Москва, РФ
e-mail: rostad@mail.ru
orcid id: /0000-0002-7667-973X

Abstract. The article deals with the issue of the formation of key competencies of younger students at the present stage. Competence is considered as the readiness of a younger student to use the acquired knowledge, skills, methods of activity in life to solve both practical and theoretical problems.

Key words: primary school age, competencies, cognitive mechanisms, communicative competence

Компетенция, как способность использовать знания, умения и навыки, будет проявляться в разной степени выраженности на каждой ступени обучения.

По словам победителя Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2018» А. Динаева, дистанционное обучение и цифровизация компетенций позволила более углублённо взглянуть на часть проблем в преподавании отдельных дисциплин. Кроме того, частичное выведение школ на дистанционное обучение, как и ряда работников на надомную работу, даёт больше времени детям и родителям проводить дома вместе время. В частности, лучше узнать потребности и желания друг друга, что неизменно поднимет мотивацию, которая будет способствовать развитию компетенций школьников [2].

Говоря о младшем школьном возрасте, можно отметить, что компетенция в данном случае будет выражать готовность младшего школьника использовать усвоенные знания, умения, способы деятельности в жизни для решения как практических, так и теоретических задач. Знания, которые не имеют под собой практических умений, не ценятся в качестве компетенций будущего выпускника школы.

Какие же компетенции должны быть сформированы в начальном звене, в первую очередь?

Необходимо научить детей общаться между собой и взаимодействовать с окружающим миром, научить быть полноправным гражданином своей страны и членом ученического коллектива. Это умение формирует коммуникативная компетенция. В младших классах закладывается основное понимание социальных ролей в коллективе, ученики получают представление о способах выхода из конфликта [7]. Достижению успешного формирования этой компетенции способствует навык учебного проектирования в цифровой среде.

Следующая немаловажная компетенция для младших школьников – это учебно-познавательная компетенция. Учащиеся учатся самостоятельно планировать свою деятельность. Они приобретают навыки самореализации, становятся активными в выборе деятельности, приобретают навык самообразования. Именно здесь необходимо подключать проектно-исследовательскую деятельность, используя цифровую среду ОУ.

Обе ведущие компетенции младших школьников затрагивают все когнитивные механизмы ученика. Именно учебное внимание позволяет ребёнку концентрироваться на деталях учебного материала. Рассмотрим далее влияние цифровизации на когнитивные механизмы младших школьников.

Само понятие когнитивного механизма широко используется в различных отраслях науки. Ж. Н. Маслова, Е. А. Попова говорят, что задачей когнитивных механизмов является формирование смысла [5]. Аналогичным понятием оперирует и Е. А. Голубева в когнитивной лингвистике [3].

Следует отметить, что изучение когнитивных механизмов в обучении школьников носит односторонний характер. Так, например, Т. И. Борисенко рассматривает только формирование определённой специфической учебной компетенции [1], а Д. О. Каипбергенова изучает в когнитивных механизмах появление какой-то специфической трудности обучения [4].

Итак, какие учебные когнитивные механизмы требуются младшему школьнику в современной образовательной среде?

В первую очередь, это механизмы, которые обеспечивают получение учебной информации и принимают непосредственное участие в учебном процессе: учебное внимание, восприятие, запоминание, операционное мышление, кратковременная память и воображение.

Во вторую очередь, это механизмы, которые обеспечивают сохранение и применение накопленных учебных знаний, навыков и умений. К таким механизмам можно отнести вспоминание и долговременную память, восприятие и воображение, операциональное мышление [6]. Механизмы долговременной памяти позволяют хранить большую часть знаний, полученных в школе, при условии их использования время от времени в течение жизни.

Взаимосвязь когнитивных механизмов и компетенций младших школьников можно выразить через понятие коммуникативно-когнитивной компетенции в начальной школе. Коммуникативная компетенция, прежде всего, является способностью учащихся организовывать своё речевое и неречевое поведение в соответствии с задачами общения [7]. Чтобы успешно сформировать такую компетенцию, необходимо создавать учебные ситуации, в которых ученик будет иметь возможность реализовать свой коммуникативный опыт. Возможно использование упражнений разного уровня, чтобы каждый ученик имел возможность раскрыть свой коммуникативный потенциал в начальной школе.

Кроме того, при организации учебного процесса в начальной школе, необходимо помнить, что большую роль будет играть мотивация учения [8]. Именно она активизирует мышление, вызывает интерес к разным видам заданий, к разным упражнениям. А наиболее мотивирующим фактором в начальной школе можно назвать удовлетворение потребности младших школьников в новизне изучаемого материала и большом разнообразии предлагаемых упражнений. Использование последних может способствовать закреплению разных языковых явлений в памяти, помогает создать как зрительные, так и слуховые образы, а также поддерживает активность и интерес младших школьников.

В настоящее время современные школы придерживаются идеи обучения ученика начальных классов коммуникации в коллективной деятельности, учитывая личностные и межличностные связи, например, учитель-ученик, учитель-группа, ученик-ученик, ученик-группа. Работая в команде, ребёнок часто достигает положительного результата, что благоприятно влияет на процесс обучения в начальной школе.

Коммуникативная компетенция в начальной школе обязательно должна быть дополнена когнитивной. Мы рассматриваем когницию как получение или приобретение знаний, возможности их использования, приобретение множества навыков и умений. Когницию можно также понимать как, своего рода, манипуляцию со знаниями, работу с информацией. Термин когниция может быть рассмотрен и как познание (отображение действительности в сознании человека).

У младшего школьника можно выделить два вида действий по познанию:

1. познание окружающего мира непосредственно для себя;
2. познание окружающего мира через результаты познавательной деятельности других поколений через книги, фильмы и т.п.

Переход к цифровой парадигме в образовании сегодня вызывает много противоречий и в вопросе компетенций. Происходит демонтаж индустриальной модели образования переход на информационную платформу, что вызывает недовольство со стороны педагогов и исследователей, которые посвятили свою жизнь вопросам образования. Однако именно этот переход будет требовать новых компетенций, в том числе, и от младших школьников.

Экономика перестаёт быть индустриальной, постепенно превращаясь в знаниевую, ставка в которой – не заучивание знаний и умений, а развитие когнитивных, исследовательских, аналитических, познавательных и проектных компетенций, начиная с младшего звена школы.

Структура коммуникативных компетенций для младших школьников тоже меняется. В неё начинают входить такие навыки, как, поиск и постановка задач; поиск и сбор информации; анализ полученной информации; умение логически рассуждать; проводить синтез решений; умение делать нейминг и брендинг; владение компетенциями проектирования и групповой интеллектуальной собственности. Таким образом, коммуникативно-когнитивная компетенция младших школьников может образовываться при взаимодействии коммуникации и когниции, а именно основ их компетенции.

Можно сделать вывод, что ведущей компетенцией в начальной школе будет коммуникативно-когнитивная, которая рассматривается как способность и готовность младших школьников осуществлять когнитивную и коммуникативную деятельность в рамках предлагаемой школьной программы.

Библиография:

1. Борисенко, Т. И. Использование транслитерационного подхода в формировании профессионально-лингвистической компетентности специалиста / Т. И. Борисенко, Ж. В. Вальшева, Г. И. Сыроватская // Российская психология – 4: тренды и драйверы // Сборник научных трудов в честь профессора Л. В. Минаевой. – СПб.: СПбГУ, 2017. – С. 20-26.
2. Важность цифровизации при обучении в условиях коронавируса оценил учитель России – 2018 года // [Электронный ресурс] URL: <https://infoactor.ru/291268-vazhnost-cifrovizacii-pri-obuchenii-v-usloviyakh-koronavirusa-ocenil-uchitel-rossii-2018-goda> (дата обращения 19.01.2022)
3. Голубева, Н. А. Когнитивные принципы, механизмы и операции в грамматике / Н. А. Голубева // Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 1. – С. 32-35.
4. Каипбергенова, Д. О. Cognitive factors: systematically forgetting in second language learning / Д. О. Каипбергенова // Молодой ученый. – 2016. – № 3. – С. 832-834.
5. Маслова, Ж. Н. Проблема разграничения когнитивных процессов, механизмов, операций / Ж. Н. Маслова, Е. А. Попова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации // Материалы докладов VII Международной конференции // [Электронный ресурс] URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2015/02/18/maslova_zh._n._porova_e._a._problema_razgranicheniya_kognitivnyh_processov_mehanizmov_operaciy.pdf (дата обращения: 04.01.2022).
6. Морозов, А. В. Основы психологии / А. В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2005. – 356 с.
7. Морозов, А. В. Социальная психология / А. В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2008. – 336 с.
8. Морозов, А. В. Влияние обучающей программы формирования мотивации достижения на мотивационный профиль личности обучаемого / А. В. Морозов, М. В. Муждабаева // В сборнике: Социальная психология в образовании: проблемы и перспективы // Материалы Международной научной конференции: В 2 ч. – Ч. 1. – Саратов: «Научная книга», 2007. – С. 274-276.

УДК 378.1

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗАХ КЫРГЫЗСТАНА

Махмутова Елена,

к.психол.н., доцент МГИМО МИД России
г. Москва, РФ

e-mail: makhur@mail.ru

orcid id: 0000-0002-2341-1131

Жакшылыков Бекжан,

Аспирант МГИМО МИД России
г. Москва, РФ

e-mail: bekzhan.zhakshylykov@gmail.com

orcid id 0000-0001-7021-7377

Abstract. This article is devoted to figuring out the status of the Kyrgyz, Russian and English languages, the conditions and methods of their teaching in Kyrgyzstan. Their historical background, the process of evolution and language policy in the present and future. The objectives of the article is to investigate how the Kyrgyz language had been used, what is the role of the Russian language in Kyrgyzstan and how the English language is being developed in this country and in this society as well. Professional language training in the field of Kyrgyz, Russian and English is considered in terms of the prospects for their teaching in higher education to increase the competitiveness of young professionals in the labor market.

Keywords: professional language training, multilingual education, state regulation of language training, Kyrgyz language, Russian language in Kyrgyzstan, English language in Kyrgyzstan, competitiveness in the labor market

В Кыргызстане (КР) кыргызский язык является государственным, а русский имеет статус официального. Незнание любого из этих двух языков ограничивает будущие возможности молодых людей в сфере образования и трудоустройства. Кыргызский язык – основа национальной идентичности. Важным приоритетом на ближайшие годы является создание условий для расширения использования кыргызского языка.

В качестве первого шага необходимо выбрать меры в системе образования: внедрение инновационных коммуникативных технологий, интерактивных методов обучения, широкое использование информационных технологий, расширение использования кыргызского языка в качестве языка обучения на всех уровнях образовательной системы [1].

ЮНИСЕФ в Кыргызстане при финансовой поддержке Peace Corps ООН сделал многоязычное образование одним из приоритетов своих усилий по укреплению прочного и открытого для всех мира в стране. Улучшение знания меньшинствами государственного языка является ключом к их более глубокой интеграции в общество. Относительно большая часть узбекского этнического меньшинства Кыргызстана, составляющая около 14 процентов населения страны, проживает в Ошской области и соседней Баткенской области. Именно там в 2015 году открылись многоязычные классы после того, как учителя целый год готовились к интеграции предметного и языкового обучения. Эта школа выразила желание участвовать в пилотном проекте по многоязычному образованию. Непосредственной причиной включения в этот проект является то, что так называемый республиканский тест – вступительный экзамен для поступления в университет, который студенты сдают в 17 лет – проводится только на русском и кыргызском языках, что ставит носителей узбекского языка в невыгодное положение [2].

Кыргызский язык, наряду с его сохранением и развитием в культурной, повседневной и других сферах, должен постепенно стать рабочим языком государственной власти. Для этого необходимо внедрить механизм формирования делового кыргызского языка с целью развития делопроизводства на его основе. Это поможет повысить мотивацию желающих изучать и совершенствовать свой уровень знания государственного языка, особенно среди молодежи. Такая потребность возникнет в результате высокого престижа и востребованности специалистов, владеющих государственным языком. Поэтому будут приняты меры по расширению словарного запаса кыргызского языка, улучшению его грамматической структуры и функциональности. Потребуется внедрение новых методов овладения государственным языком на основе коммуникативных технологий, интерактивных методов, расширение его использования в качестве средства обучения.

Коренные изменения в системе образования приведут к более широкому использованию международных языков во всех сферах общественной жизни. Многоязычие позволит подрастающему поколению свободно интегрироваться в глобальные процессы развития [3]. В вузах Кыргызстана, осуществляющих профессиональную языковую подготовку, происходят процессы формирования поликультурной образовательной среды как глобальный тренд трансформации современного высшего образования [4]. Сохранение и использование государственного языка во всех регионах страны для полноценного общения и повышения конкурентоспособности граждан на международном рынке труда, и, в частности, на пространстве ЕАЭС, является острой потребностью Кыргызской Республики.

Национальная комиссия по государственному языку разрабатывает ряд мобильных приложений по изучению кыргызского языка для людей разного возраста. Позже, как рассказали члены комиссии на пресс-конференции в информационном агентстве «Кабар», планируется разработать полнофункциональный искусственный интеллект, который будет работать на кыргызском языке [5].

Востребованность русского языка в Кыргызстане обусловлена рядом факторов, в том числе участием республики в Евразийском экономическом союзе. Сохранение и развитие государственного языка способствует углублению интеграции государства с партнерами по ЕАЭС, причем не только в экономической, но и в других сферах.

Административная сфера использования русского языка после обретения суверенитета была несколько сужена в рамках проводившейся с советских времен политики непропорциональной коренизации делопроизводства и управления республикой. Действительно, 94% административных должностей занимают этнические кыргызы, что выше их доли в населении (73%). В то же время русский язык сохранил свои позиции в экономической и социальной жизни страны, в которой он остается наиболее востребованным, в первую очередь это касается СМИ и книгоиздания. Особенность русскоязычного Кыргызстана в том, что большинство людей, говорящих по-русски в современном Кыргызстане, не являются этническими русскими. Чаще всего это двуязычные кыргызы, которые часто говорят на русском как родном языке, а также узбеки, дунгане, украинцы, корейцы, калмыки, уйгуры, таджики, турки, курды, ингуши и т. д.

Вопрос о языковой политике поднялся в республике в связи с проводимой конституционной реформой и предложением одного из участников поправок в основной закон страны отказаться от использования русского языка, поскольку из-за его популярности молодежь якобы перестала общаться на государственном языке КР - киргизском.

В последние годы российское правительство предприняло энергичные шаги, подкрепленные серьезными организационными и финансовыми ресурсами, для укрепления позиций русского языка за рубежом. Немаловажную роль сыграли и мероприятия Года русского языка (2007), которые обсуждались на конференции по статусу русского языка, организованной Министерством иностранных дел Российской Федерации. На прошедшем в 2021 году VII Всемирном конгрессе российских соотечественников в своем выступлении министр иностранных дел РФ С. В. Лавров рассказал о защите прав и интересов соотечественников в ближнем и дальнем зарубежье, о сохранении русскоязычного пространства за пределами России: «В качестве основы для дальнейшей консолидации российских общин выступает русский язык. Это не только краеугольный камень нашей общей истории и культуры, но и объединяющее начало для всего Русского мира, включая его молодежное крыло. Сейчас особенно востребована работа по сохранению международных позиций русского языка. Решению данной задачи будет способствовать реализация принятых в ходе прошлогоднего заседания Совета глав государств СНГ решений о проведении в 2022 г. Года народного творчества и культурного наследия. В 2023 г. в Содружестве проводится Год русского языка как языка межнационального общения» [6].

Ситуация с русским и кыргызским языками в КР довольно неоднозначна. С одной стороны, оба языка имеют официальный статус, закрепленный в Конституции страны, где кыргызский признан государственным языком, а русскому языку присвоен статус официального. Казалось бы, проблем быть не должно, ведь понятия «государственный язык» и «официальный язык» очень часто понимаются как равнозначные. Во всяком случае, в странах Западной Европы такие языки юридически равноправны. Но на территории Кыргызстана эти понятия сложно назвать синонимами. Если подробно проанализировать Конституцию и законы о государственном и официальном языках, то с юридической точки зрения очевидны различия в статусе и регулировании этих двух языков.

Эта ситуация имеет свою проекцию и в системе образования КР. Русский язык по-прежнему занимает важное место в системе образования республики. Преобладает на дошкольной (65%) и высшей (до 90%) ступенях. При этом 17,9% студентов получают среднее образование на русском языке. Со второй половины 1990-х годов большинство детей, обучающихся на русском языке, не являются этническими русскими. Несмотря на это, количество школ с русским языком обучения в республике увеличилось со 143 в 2002 году до 203 в 2012 году. Русскоязычные школы составляют 9,14% от общего количества

общеобразовательных школ республики [7]. При этом растет и количество смешанных школ, то есть тех, где есть русскоязычные классы или отдельные предметы преподаются на русском языке. Таким образом, каждый четвертый ребенок в Кыргызстане полностью или частично получает школьное образование на русском языке и с таким «багажом» переходит на обучение в вузы республики. Образовательные услуги по получению высшего образования на русском языке в Кыргызстане продолжают пользоваться спросом, привлекая не только граждан Кыргызстана, но и молодежь из других стран Центрально-Азиатского региона.

В отношении английского языка все чаще выдвигаются законодательные инициативы закрепить его в Кыргызстане в качестве второго официального языка. По предложению члена конституционного совещания Максата Чакиева, целесообразно «рассмотреть вопрос закрепления в проекте Конституции другого языка в статусе официального. По действующей Конституции официальным языком является русский язык. Считаю, что это было правильным и своевременным решением. Благодаря этому мы взаимодействуем с десятками стран. Сейчас в более ста странах используют английский язык. В 10-20 государствах он обладает статусом официального. Если мы хотим участвовать в современных мировых процессах, то должны дать поручение внести в протокол вопрос закрепления английского языка в статусе второго официального языка» [8].

Сегодня английский язык преподается практически во всех учебных заведениях (детский сад, школа, колледж, университет). Владение языком подразумевает 4 навыка: слышать/понимать язык; разговаривать; читать; писать. В 2017 году мы попросили респондентов (около 300 учеников 9-11 классов и 213 студентов 1-4 курсов вузов, при практически равном соотношении мужского и женского пола) ответить на вопрос: «Как Вы оцениваете качество преподавания английского языка в школах?» Респонденты оценивали качество преподавания по шкале от 0 до 10 (где 10 — наивысший балл, 0 — отсутствие навыков). По данным опроса (средний балл по каждому из четырех навыков был не выше «4» из «10») можно сделать вывод, что в образовательных учреждениях в основном язык преподается по традиционной методике, где акцент делается на учебниках, грамматике, запоминании, и учитель играет главную роль в образовательном процессе, а не ученик или студент. Навыки разговора оказались ниже, чем навыки письма и чтения. Поэтому сегодня те, кто действительно хочет выучить английский, в основном посещают курсы. Количество курсов английского языка только в Бишкеке более 1740, однако на большинстве курсов язык преподается также традиционным способом [9]. Сегодня в мире есть множество инновационных методов, которые меняют парадигму преподавания языка, способствуя эффективной профессиональной языковой подготовке. В Кыргызстане имеется 11 вузов, в которых ведется преподавание профильных дисциплин специальностей (экономика, финансы и кредит, менеджмент, медицина, компьютерные науки, психология, социология, политология и др.) на английском языке [10]. Совершенствование профессиональной языковой подготовки в вузах будет способствовать повышению конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда.

Библиография:

1. Национальная программа развития государственного языка и совершенствования языковой политики в Кыргызской Республике на 2018-2040 годы. http://donors.kg/images/National_Development_Strategy_of_KR_2018-2040_final_ENG.docx (дата обращения: 19.01.2022)
2. Многоязычное образование: доступ к возможностям на юге Кыргызстана. <https://www.unicef.org/kyrgyzstan/stories/south-kyrgyzstan-multilingual-education-path-opportunity-and-inclusion> (дата обращения: 19.01.2022)
3. Воевода Е. В. Интернационализация университетского образования: проблемы англоязычного обучения // Человеческий капитал, 2017. № 11 (107). – С. 36-40.
4. Ерёмин Ю.В., Алмазова Н.И., Рубцова А.В., Крылова Е.А., Смольская Н.Б. Обучение иностранному языку в смешанном формате в условиях поликультурной образовательной

среды // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2021. №2 (февраль). ART 2932. URL: <http://emissia.org/offline/2021/2932.htm> (дата обращения: 19.01.2022)

5. Национальная комиссия по развитию государственного языка. <https://kabar.kg/eng/news/kyrgyz-national-commission-for-state-language-to-develop-number-of-it-projects/> (дата обращения: 19.01.2022)
6. Выступление Сергея Лаврова на VII Всемирном конгрессе российских соотечественников. Москва, 15 октября 2021 года. <https://pravfond.ru/press-tsentr/stati/vystuplenie-sergeya-lavrova-na-vii-vsemirnom-kongresse-rossiyskikh-sootechestvennikov/> (дата обращения: 19.01.2022)
7. На русском языке получают образование 90 процентов студентов Киргизии. <https://rg.ru/2018/05/10/na-russkom-iazyke-poluchaiut-obrazovanie-90-procentov-studentov-kirgizii.html> (дата обращения: 19.01.2022)
8. Предложение закрепить в Кыргызстане английский язык в статусе второго официального. https://www.gezitter.org/politic/93194_predlojeno_zakreplit_v_kyrgyzstane_angliyskiy_yazyk_k_v_statuse_vtorogo_ofitsialnogo/ (дата обращения: 19.01.2022)
9. Опрос по сбору данных об инвестиционных возможностях для развития бизнеса. Устойчивое, прогрессивное развитие. <https://invest.gov.kg/wp-content/uploads/2019/07/2-UN-Sustainable-development-progress-2019.pdf> (дата обращения: 19.01.2022)
10. Список ВУЗов Кыргызской Республики с учебными программами на английском языке. <https://erasmusplus.kg/dlya-universitetov/dlya-partnerov/kyrgyz-heis-with-english-educational-programs/> (дата обращения: 19.01.2022)

УДК: 37.031.2

ЧТО НЕОБХОДИМО ЗНАТЬ РУКОВОДИТЕЛЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ О DATA SCIENCE

Монахова Лира,

доктор пед. наук, доцент Институт управления образованием РАО, Военная академия связи
г. Санкт-Петербург, РФ
e-mail: lira.monahova@gmail.com
orcid id: 0000-0003-1748-0891

Abstract. The purpose of the article is to update the need to include issues related to data science in the system of professional development of managerial personnel, as well as to identify the content of the competencies of evidence-based management of education managers.

Keywords: data science, data-driven pedagogy, evidence based management, head of an educational organization

Профессиональная деятельность современного руководителя основана на умении анализировать большие объемы разнородной информации и, на этой основе, принимать решения [4], которые обеспечивают наибольшую эффективность менеджмента.

Как показывает практика неоптимальные управленческие решения, ограниченные суждениями одного индивида, обуславливаются недостаточным опытом и ограниченными знаниями в широком спектре научных областей [5; 6]. В этих условиях как начинающему, так и зрелому управленцу помочь в принятии лучшего решения, основанного на анализе информации из широкого спектра источников, призвана идеология Data Science.

Современные алгоритмы Data Science позволяют:

- выявить тенденции поступательного движения всего коллектива организации и каждого направления его деятельности;
- на основе обнаруженных тенденций строить прогнозы развития процессов и достижимости результатов;
- определять вероятности наступления тех или иных событий при реализации различных стратегий управления;
- быстро получать объективные основания для принятия управленческих решений [11].

Предметом изучения науки о данных является широкий спектр методов анализа, обработки и представления информации в цифровом формате. Впервые термин Data Science употребил П. Наур (датский ученый в области информатики) в книге «A Basic Principle of Data Science», которая была издана в 1974 году [7].

Специалист в области науки о данных должен иметь достаточные знания в области математики, статистики, языков программирования, бизнес-аналитике, визуализации данных, и психологии. У него должны быть развиты такие мягкие навыки (soft-skills) как коммуникабельность, умение работать в распределенной команде, быстро и эффективно самообучаться [12].

В настоящее время в области Data Science выделяют следующие включенные друг в друга направления: Data Mining (сбор данных), Data Analytics (аналитика данных), Data Analysis (анализ данных), Machine Learning (машинное обучение), Statistical Learning Theory (статистическое обучение) [2].

Наиболее «раскрученным» у широкой российской общественности является термин Big Data, подразумевающий большие объемы быстро поступающей неоднородной информации из различных источников, который невозможно обработать «ручным» способом за короткое время, а также технологии ее обработки [1].

Краткую историю становления Big Data можно представить следующими тезисами:

- 2008 г. – первое упоминание – Клиффорд Линч, редактор журнала «Nature». Специальный выпуск с темой «Как могут повлиять на будущее науки технологии, открывающие возможности работы с большими объёмами данных?»;
- 2010 г. – появление первых продуктов и решений;
- 2011 г. – исследовательская и консалтинговая компания Gartner отметила большие данные как тренд номер два в информационно-технологической инфраструктуре (после виртуализации);
- 2013 г. – большие данные стали предметом изучения в ВУЗах;
- 2015 г. – переход к широкому практическому применению [9].

В последнее время можно наблюдать тенденцию «злоупотребления» термином Big Data в результате чего его значение приобрело размытые формы. Все чаще появляются мнения зарубежных и российских ученых относительно того, что следует отказаться от этого термина в пользу Data Science и его составляющих [7].

Анализ данных в Data Science осуществляется посредством следующих методов:

- описательная аналитика (descriptive analytics), отвечающая на вопрос – *что случилось?*
- прогнозная или предикативная аналитика (predictive analytics) – *что может случиться?*
- предписательная аналитика (prescriptive analytics) – *что делать?*
- диагностическая аналитика (diagnostic analytics) – *почему это случилось?* [10].

Безусловно, в практической деятельности у руководителя образовательной организации часто возникают вопросы, обозначенные выше и, как правило, решения принимаются на основе личного или коллегиального опыта.

Важность применения методов Data Science для обоснования управленческих решений в области образования признается и на уровне Министерств образования. Так 15 октября 2021 года в рамках проекта «Методология анализа больших данных в образовании и ее интеграция

в программы подготовки педагогов и руководителей образовательных организаций в логике «Педагогика, основанная на данных», «Управление образованием на основании данных», прошла Международная конференция «Большие данные в образовании: доказательное развитие образования» была проведена одноименная международная научно-практическая конференция. Среди ее стейкхолдеров выделим: Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Министерство просвещения Российской Федерации, Российскую академию наук, Российскую академию образования [3].

В настоящее время «Педагогика, основанная на данных» развивается по 4 направлениям:

- 1) исследование развития систем электронного обучения (e-learning) и электронных портфолио, цифровых следов в образовании, в том числе моделей brick and click (смешение традиционного и электронного обучения), электронных модульных образовательных платформ (Modular Learning Environment) и цифровых двойников в образовании (Digital Twin);
- 2) проектирование и исследование технологий искусственного интеллекта — анализ образовательных данных, в том числе проектирование и исследование публичных репозитариев образовательных данных;
- 3) исследование развития методов анализа нового типа образовательных данных (например, новый метод social network analysis и прогнозные модели успеваемости школьников с помощью больших данных);
- 4) исследование структуры компетенций, концепций и практик компетентностного развития профессионалов по анализу данных в образовании, в том числе исследование и оценка эффективности программ (например, Big Data in Education, Practical Learning Analytics, Data, Analytics and Learning) [8].

«Педагогика, основанная на данных» апеллирует к сформированным у менеджеров образования компетенциям доказательного управления, в основе которых лежит методология Data Science. Компетенции доказательного управления менеджеров образования (data-компетенции), основанные на методологии Data Science в терминах знать, уметь, быть способным представлены в таблице № 1.

Таблица № 1.

Компетенции доказательного управления менеджеров образования

Компетенции доказательного управления	Содержание компетенции
Методологическая	Знания современных теоретических подходов к конструированию образовательной политики и методологической базы управления на основе знаний
Исследовательская	Умения исследовать современные практики образовательной политики и эффективности ее реализации
Интерпретационная	Умения читать и интерпретировать информацию, представленную в абстрактно-символическом формате и переводить ее в контекстуально-образный формат
Индикативная	Знания концепций индикативного управления в применении к различным управленческим моделям: управление по результату, управление по изменениям
Прогнозная	Способности прогнозировать явления, процессы и тенденции в сфере профессиональной деятельности
Мониторинговая	Знания принципов организации мониторинговых оценочных процедур в образовании
Диагностическая	Умения разрабатывать методологию и методику проведения диагностических исследований, формировать систему критериев,

	подбирать показатели/индикаторы в соответствии с целями исследования и конкретными управленческими задачами
Имиджевая	Способности определять цели и задачи в сфере деятельности образовательной организации, выявлять значимые проблемы и предлагать эффективные пути их решения
Экспертная	Способности осуществлять экспертную и консультационную деятельность в сфере профессиональной деятельности
Интерпретационная	Способности анализировать, верифицировать, оценивать полноту информации в ходе профессиональной деятельности, при необходимости восполнять и синтезировать недостающую информацию
Презентационная	Способности систематизировать, готовить аналитические материалы под конкретные управленческие задачи и презентовать результаты профессиональной деятельности с использованием современных методов и технологий уметь и презентовать их
Хьютагогическая	Способности организовать и самостоятельно осуществить исследования в области публичного управления в соответствии с принципами и методами доказательного управления

Формирование и развитие компетенций доказательного управления в сфере образования осуществляется в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки различными образовательными организациями. В качестве примера приведем некоторые:

- Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ с 2021 года реализует дополнительную профессиональную программу повышения квалификации «Управление образованием на основе данных» (DPP-[_PK_utverzhd_Upravlenie-obrazovaniem-na-osnovanii-dannykh_2021.pdf](#) - Яндекс.Документы ([yandex.ru](#)));
- Костромской государственный университет с 2019 года предлагает программу повышения квалификации «Управление на основе данных» ([UMK_Upravlenie_na_osnove_dannyh.pdf](#) - Яндекс.Документы ([yandex.ru](#)));
- Московская высшая школа социальных и экономических наук проводит курс профессиональной переподготовки «Управление образовательными системами на основе данных» с 2000 года (<https://msses.ru/professionalnaya-perepodgotovka/upravlenie-obrazovatelnyimi-sistemami-na-osnovanii-dannykh/>).
- Институт управления образованием РАО с 2021 года реализует дополнительную профессиональную программу профессиональной переподготовки «Формирование кадрового резерва для системы управления качеством образования: эффективное управление внешними и внутренними ресурсами для повышения качества образования» в рамках которой проводится тренинг «Работа с «Большими данными» мотивирующего мониторинга» (<https://iuorao.ru/>).

Библиография:

1. Большие данные – большая ответственность, большой стресс и большие деньги // [Электронный ресурс] URL: https://habr.com/ru/company/habr_career/blog/456746/ (дата обращения: 17.01.2022)
2. В чем разница между наукой о данных, анализом данных, большими данными, аналитикой, дата майнингом и машинным обучением // [Электронный ресурс] URL: <https://habr.com/ru/company/io/blog/264125/> (дата обращения: 25.12.2021)
3. Методология анализа больших данных в образовании и ее интеграция в программы подготовки педагогов и руководителей образовательных организаций в логике «Педагогика, основанная на данных», «Управление образованием на основании

- данных», прошла Международная конференция «Большие данные в образовании: доказательное развитие образования» // [Электронный ресурс] URL: <https://iim.ranepa.ru/about/events/bolshie-dannye-v-obrazovanii-dokazatelnoe-razvitie-obrazovaniya/> (дата обращения: 12.01.2022)
4. Морозов, А. В. Профессиональная подготовка руководителей системы образования с использованием современных цифровых технологий / А. В. Морозов // Человек и образование. – 2018. – № 4 (57). – С. 105-110.
 5. Морозов, А. В. Современные требования к профессиональной подготовке руководителя образовательной организации / А. В. Морозов // В сборнике: Современные проблемы профессионального образования: тенденции и перспективы развития // Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конф. – Калуга: КГУ, 2020. – С. 7-28.
 6. Морозов, А. В. Управленческая компетентность современного руководителя образовательной организации / А. В. Морозов // В сборнике: Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы // Материалы III Международной научно-практической конференции. – Саратов: СГМУ, 2021. – С. 397-401.
 7. Соколова, А. Мир big data в 8 терминах / А. Соколова // [Электронный ресурс] URL: <https://rb.ru/howto/big-data-in-8-terms> (дата обращения: 26.12.2021)
 8. Фиофанова, О. А. Анализ больших данных в сфере образования: методология и технологии / О. А. Фиофанова. – М.: Изд. дом Дело, 2020. – 200 с.
 9. Черняк, Л. Большие Данные – новая теория и практика / Л. Черняк // [Электронный ресурс] URL: <https://www.osp.ru/os/2011/10/13010990> (дата обращения: 15.01.2022)
 10. Что такое Big Data и почему их называют «новой нефтью» // [Электронный ресурс] URL: <https://trends.rbc.ru/trends/innovation/5d6c020b9a7947a740fea65c> (дата обращения: 16.01.2022)
 11. Ын, А. Теоретический минимум по Big Data, всё что нужно знать о больших данных / А. Ын, К. Су. – СПб.: ПИТЕР, 2021. – 208 с.
 12. Data Science и Big Data: сходства и различия // [Электронный ресурс] URL: <https://proglab.io/p/data-science-i-big-data-shodstva-i-razlichiya-2020-10-20> (дата обращения: 18.01.2022)

УДК 37.031.2

ЭКОСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ

Монахова Лира,

доктор пед. наук, доцент, Военная ак. связи
им. С. М. Буденного, г. Санкт-Петербург, РФ
e-mail: lira.monahova@gmail.com
orcid id: 0000-0003-1748-0891

Рябокоть Елена,

кандидат пед. наук, Военная ак. связи им.
С. М. Буденного, г. Санкт-Петербург, РФ
e-mail: e.ryabokon@mail.ru
orcid id: 0000-0003-2405-9739

Abstract. The article updates the reliance on the methodology of the ecological approach to the organization of the educational process in the higher military school. The component structure of the ecosystem structure of a military university is proposed.

Keywords. didactic environment, ecosystem approach, educational ecosystem, semantic environment, subjective environment.

Традиционно организация образовательного процесса в высшей военной школе ориентируется на государственные образовательные стандарты и, одновременно, реализует

военно-профессиональную подготовку, регламентированную законодательством РФ, ведомственными приказами и директивами.

Образовательная организация, реализующая программы военно-профессионального образования, представляет из себя замкнутую систему, управление вхождением и успешным функционированием в которой гражданского обучающегося требует специального научного исследования. В этих условиях актуальность и своевременность обращения к проблемам организации образовательного процесса обучающихся в высшей военной школе с позиций экосистемного подхода не вызывает сомнения.

В области педагогического знания вопросы, связанные с образовательными экосистемами, стали подниматься относительно недавно. Можно привести достаточное количество примеров детерминологизации, когда термины, используемые в естественных и технических науках, начинают широко использоваться в области педагогического знания. При этом понятно, что семантика детерминологизированных терминов претерпевает изменения. Коснулось это и термина «Экосистема», пришедшего в педагогику, как известно, из биологической науки.

Можно утверждать, что понятие «образовательная экосистема» до настоящего времени не имеет однозначного толкования [5; 8].

Анализ смыслов, вкладываемых разными авторами в интерпретацию термина «образовательная экосистема» показал, что ни один из них не дает четкого представления о структурной, содержательной и процессуальной составляющих этого понятия. Можно выделить три контекста, которые выдвигают апологеты экосистемного подхода к организации образовательного процесса:

- лозунгово-декларационный: образовательная экосистема – новая управленческая парадигма организации процесса образования [2; 6], экосистемы – направление развития мировой системы образования в современном мире [3];
- связывает экологический подход к организации образовательного процесса исключительно с инновационными движениями в области педагогической теории и практики [9; 10];
- образовательная экосистема, связывается с процессами информатизации и цифровизации всех сфер деятельности человека [1; 4; 7; 11-14].

Анализ научных источников показал, что с позиций экосистемного подхода вопросы, связанные с организацией образовательного процесса обучающихся в высшей военной школе, не рассматривались.

Идея поиска универсального методологического основания для описания деятельности человека, функционирующего в сфере образования, не является новой. К настоящему времени можно назвать не один десяток методологических подходов в педагогике, которые отражают те или иные аспекты «субъект-субъектных» отношений, возникающих в процессах обучения, учения и воспитания.

Авторы статьи в качестве универсального методологического основания для описания управления образовательным процессом обучающихся в высшей военной школе предлагают экосистемный подход.

В широком смысле экосистемный подход позволяет описать единый комплекс управляемых сред функционирования индивидуума. Высшая военная школа представляет из себя автономную замкнутую экосистему, в которой в органической коллаборации находятся механистические составляющие (регламенты, инструкции, расписания) и органические (ценности, смыслы, мультикультурность).

Экосистемный подход, который предлагается в качестве методологического основания организации обучения в военных учебных заведениях, предполагает создание и развитие совокупности благоприятных поддерживающих сред, предоставляющих образовательные ресурсы и отлаженные, гармоничные отношения между участниками мультикультурных сообществ.

Рассматривая экосистему военного вуза отметим, что учебная деятельность обучающихся в них совмещается с военно-профессиональной подготовкой, обучение проходят российские граждане из различных регионов страны. Таким образом экосистема военного вуза приобретает черты кросс-культурной социальной стратификации.

В этих условиях у обучающихся наблюдаются различия, существующие вне индивида (социальные нормы, роли, ценности) и различия, определяемые индивидуальностью каждого из них (восприятия, мотивации, сформированные паттерны социального поведения и субъективная культура).

Исследование структуры экосистемы военного вуза позволило выявить следующие ее составляющие: семантическую, субъектную и дидактическую, которые можно интерпретировать как среды, интеграция которых образует целостную экосистему.

Семантическая и *субъектная* составляющие представляют собой детерминированные среды, они не допускают возможности коррекции участниками образовательного процесса, в то время как *дидактическая* среда рассматривается как вариативная, конструируемая профессорско-преподавательским составом с ориентацией на требования Федеральных государственных образовательных стандартов и готовностью обучающихся к овладению образовательной программой.

Рассмотрим характеристики каждой составляющей (среды) экосистемы организации образовательного процесса иностранных обучающихся в высшей военной школе.

Семантическая среда детерминируется типом, видом и категорией образовательной организации и соответствует уровню и направленности реализуемых ей образовательных программ. Особенности управления в рамках семантической среды рассматриваемой экосистемы характеризуются замкнутостью; армейским укладом жизни обучающихся; специальной учебно-материальной базой, ориентированной на обучение военно-профессиональным дисциплинам. Социальные нормы, принятые в военной образовательной организации, представляют собой общепризнанные правила, образцы поведения и деятельности. Все обучающиеся должны выполнять требования воинской дисциплины, обусловленные нормами права РФ, а также соблюдать должностную иерархию, принятую в военной организации.

Субъектная среда, как составляющая экосистемы высшей военной школы, охватывает обучающихся, профессорско-преподавательский состав и службу обеспечения образовательного процесса.

Контингент обучающихся достаточно разноплановый как по возрасту, так и по уровню подготовки.

Особенностью профессорско-преподавательского состава является разделение педагогического коллектива на военнослужащих и гражданский персонал, при этом наблюдается преобладание мужского контингента.

Служба обеспечения образовательного процесса, в соответствии с должностными обязанностями, занимается организацией учебной и воспитательной деятельности. Это начальники курсов, факультетов, служащие учебного отдела, командиры учебных и национальных групп.

Дидактическая среда характеризуется особенностями отбора содержания обучения при построении образовательной программы, спецификой методик и технологий обучения. Дидактическая составляющая экосистемы военной образовательной организации проектируется с ориентацией на различные уровни готовности обучающихся к освоению предлагаемых образовательных программ.

Таким образом, под экологической системой организации образовательного процесса обучающихся в высшей военной школе мы понимаем интеграцию описанных выше образовательных сред: семантической, субъектной и дидактической.

Библиография:

1. Гиль, А. В. От информатизации к цифровизации образовательного процесса / А. В. Гиль, А. В. Морозов // Образование и право. – 2019. – № 12. – С. 129-135.
2. Куклина, Л. В. Теоретические основы исследования экосистемного подхода к управлению образовательной деятельностью / Л. В. Куклина, С. Я. Куклин // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 8. – С. 27-33.
3. Махновец, С. Н. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни / С. Н. Махновец, О. А. Попова // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2017. – № 4. – С. 141-149.
4. Морозов, А. В. Особенности электронного образования в условиях цифровизации / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // Управление образованием: теория и практика. – 2020. – № 2 (38). – С. 62-68.
5. Adner, R. Ecosystem as structure: an actionable construct for strategy / R. Adner // Journal of management. – 2017. – vol. 43. – № 1. – Pp. 39-58.
6. Barokas, J. Multi-stakeholder ecosystems in rapidly changing educational environments / J. Barokas, I. Barth // IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON. – 2018. – № 8301302. – Pp. 1934-1938.
7. Bashkireva, T. Problems of the formation of digital competence in the modern educational space / T. Bashkireva, A. Bashkireva, A. Morozov, S. Tsvetkov, A. Popov // В сборнике: Journal of Physics: Conference Series. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, Russian Federation. – 2020. – Vol. 1691(1). – С. 012130.
8. Bogers, M. What Is an Ecosystem? Incorporating 25 Years of Ecosystem Research / M. Bogers, J. Sims, J. West // Economics of Innovation Journal. – 2019. – № 7. – Pp. 19-28.
9. Cervantes, M. Higher education institutions in the knowledge triangle / M. Cervantes // Foresight and STI Governance. – 2017. – № 11 (2). – Pp. 27-42.
10. Kumari, R. Co-creation for social innovation in the ecosystem context: The role of higher educational institutions / R. Kumari, K.-S. Kwon, B.-H. Lee, K. Choi // Sustainability (Switzerland). – 2020. – Vol. 12 (1). – № 307. – Pp. 1-21.
11. Morozov, A. V. Information and communication technologies in modern digital educational environment / A. V. Morozov, O. A. Kozlov // В сборнике: CEUR Workshop Proceedings. 2. Сер. «InnoCSE 2019 – Proceedings of the 2nd Workshop on Innovative Approaches in Computer Science within Higher Education». – 2019. – Vol. 2562. – Pp. 211-217.
12. Panthaloorkan, V. Development of an educational ecosystem that supports engineering research / V. Panthaloorkan // IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON. – 2019. – № 8725055. – Pp. 71-78.
13. Sergis, S. Enhancing Student Digital Skills: Adopting an Ecosystemic School Analytics Approach / S. Sergis, D. G. Sampson, M. Giannakos // Proceedings – IEEE 17th International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT. – 2017. – № 8001706. – Pp. 21-25.
14. Souza Rodrigues M. A. An exploration of eLearning adoption in the educational ecosystem / M. Souza Rodrigues, P. Chimenti, A. R. R. Nogueira // Education and Information Technologies. – 2021. – № 26 (1). – Pp. 585-615.

УДК 378.1

ОЦЕНКА ПЕДАГОГАМИ КАФЕДРЫ «ГУМАНИТАРНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ» АГРАРНОГО ВУЗА ВОЗМОЖНОСТЕЙ И РЕЗУЛЬТАТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ ПО ИТОГАМ ОБУЧЕНИЯ В 2019-2021 г.г.

Морозова Татьяна,

кандидат пед. Наук, Ярославская ГСХА, г. Ярославль, РФ

e-mail: morozova@yarcx.ru

orcid id: 0000-0003-3544-4990

Abstract This article is devoted to the analysis of the experience of organizing distance learning by teachers of the Department of «Humanities» of the agrarian university.

Keywords digitalization of education, pedagogical reflection of the process of digitalization of education

Охватившая общество цифровая трансформация затронула все отрасли экономики и социальной сферы. Использование в системе высшего образования цифровых программ, цифровых учебно-методических материалов, организация онлайн-обучения определили необходимость планирования педагогом собственной деятельности в этом цифровом образовательном пространстве [3; 4; 6]. Применение новейших образовательных технологий предполагает переход к персонализированному и ориентированному на результат образовательному процессу, предполагает и изменение содержания педагогической деятельности, основанной прежде всего на готовности и умении педагога осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях стремительного обновления и уплотнения информационных потоков. Если мы рассматриваем такое пространство в сфере высшего образования, то должны констатировать наличие у педагогов ИТ – компетентности, которая обеспечивает готовность работать с различными источниками и носителями информации, критически осмысливать её и использовать с точки зрения содержательного контента по дисциплинам специализации и определения педагогических приёмов обучения.

Как предполагает авторский коллектив под руководством В. И. Блинова, достижение целей государственной политики Российской Федерации в построении цифрового образовательного процесса требует научного обоснования на основе направления педагогической науки – цифровой дидактики профессионального образования, освоить которую только ещё предстоит преподавателям вузов, которые прежде всего ориентированы на содержательную сторону обучения [1].

Педагогическая рефлексия проявляется как постоянный анализ собственной профессиональной деятельности, сопоставление её с опытом других и достижениями в педагогической науке, критическая оценка своих успехов и неудач, соединение теории и практики. В данном контексте, в рамках использования традиционных педагогических технологий, этот процесс достаточно регламентирован и изучен [10]. Каким образом провести педагогическую рефлексию в условиях работы педагога в информационном пространстве, если дидактические и методологические научные инструменты цифровой педагогики только формируются. В современных условиях, педагог не является единственным носителем образовательной информации, но, в любом случае, его деятельность и функцию заменить машинное и электронное обучение не может [5; 7]. Поэтому главная задача педагогической рефлексии современного педагога системы высшего образования является осознание необходимости максимально быстрого освоения всех новейших педагогических и информационных технологий, обусловленных новыми запросами общества и каждого студента персонально.

С целью определения оценки возможностей и педагогической самооценки эффективности своей педагогической деятельности в дистанционном формате в июне 2021 года было проведено исследование среди педагогов кафедры «Гуманитарные дисциплины» ФГБОУ ВО «Ярославская государственная сельскохозяйственная академия». В анкетировании приняли участие все педагоги кафедры.

Результаты исследования позволяют констатировать, что до введения дистанционного обучения в 2019-2020 и 2020-2021 уч. году 67% преподавателей пользовались какими-либо образовательными онлайн-ресурсами на своих занятиях или для выполнения обучающимися самостоятельной работы. В основном это были общие поисковые системы и только 2 человека использовали специализированные онлайн-ресурсы. После введения дистанционного обучения в 2019-2020 и 2020-2021 уч. году все респонденты стали использовать образовательные онлайн-ресурсы на своих занятиях или для выполнения обучающимися самостоятельной работы. Среди различных онлайн-ресурсов, наибольшее использование получили: электронная библиотека «Лань», электронная библиотека «Юрайт», электронная библиотека «Рукон», «eLibrary», программные продукты для организации видеоконференций Google forms, Google-meet, Zoom, программные продукты для организации тестирования Online Test Pad, системы «Консультант плюс», «Гарант», ЭИОС академии и личный кабинет, которые являются индивидуальными и позволили организовать образовательный процесс в условиях неопределённости и реализовать базовые педагогические цели и задачи.

При ответе на вопрос о причинах, затрудняющих переход преподавателей на дистанционный режим работы, мнения разделились (см. таблицу № 1).

Таблица № 1.

Причины, затрудняющие переход преподавателей на дистанционный режим работы

	<i>Не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Сложно сказать согласен или не согласен</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Согласен</i>
Мои лекции сложно проводить в дистанционном режиме	4	1		1	
Мои практические занятия сложно проводить в дистанционном режиме		5		1	3
Мои лабораторные занятия сложно проводить в дистанционном режиме					
У меня возникли сложности с выбором интернет-ресурсов	3	4	2		
Возникли проблемы из-за отсутствия у меня необходимых технических устройств для подключения к онлайн-трансляциям (например, нет веб-камеры, наушников, компьютера и т.д.)	6	1	2		
Возникли проблемы из-за отсутствия у меня необходимых информационных компетенций	4	1	4		
Возникли проблемы из-за отсутствия у меня необходимых педагогических компетенций перевода занятий в онлайн-пространство.	5	2	2		
Возникли проблемы из-за отсутствия у меня необходимых коммуникационных компетенций (проблемы удержания внимания,	3	3	3		

мотивации обучающихся в интернет-пространстве)					
Возникли проблемы из-за отсутствия у меня необходимых умений организовать коллективную учебную и научную деятельность	3	3	3		
Считаете ли Вы, что обучение информационным технологиям необходимо для Вашего персонального роста?			3	4	2

В дальнейшем, все педагоги кафедры планируют использовать в своей работе образовательные онлайн-ресурсы. 80% респондентов знают, что у них есть возможность давать обучающимся задания не в письменном виде, а на образовательных платформах с автоматической проверкой заданий, и, соответственно, 60% используют такие возможности.

При оценке увеличения учебной нагрузки в период дистанционного обучения, педагоги считают, что объём работы педагогов увеличился, прежде всего, за счет освоения новых онлайн-платформ и проверки выполненных письменных работ, отправляемых студентами через личный кабинет. Что касается учебной нагрузки обучающихся, то часть педагогов считает, что она увеличилась. Мнения студентов по этому вопросу разделились. Те студенты, которые добросовестно учились в период традиционной формы обучения, продолжили учиться добросовестно и в дистанте.

По результатам работы в дистанционном формате, педагоги отмечают, что появились собственные практические наработки: в организации контроля знаний и обратной связи со студентами, при подготовке материала к дистанционному занятию, во взаимодействии со студентами в удалённом режиме, при выступлении перед камерой. Результаты самооценки педагогами результативности своей работы отражены в таблице № 2.

Таблица № 2.

Критерии позволяющие оценить результативность дистанционного режима работы

	<i>Не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Сложно сказать согласен или не согласен</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Согласен</i>
Мои лекции стали разнообразнее, интереснее	1	1	2	2	
Мои практические занятия стали разнообразнее, интереснее	3	1	3	2	
Мои лабораторные занятия стали разнообразнее, интереснее					
Использование дистанционного формата вызывает интерес у обучающихся	2	3	1	2	1
Уровень мотивации обучающихся к обучению в рамках дистанционного формата повышается	2	1	5	1	

Использование дистанционного формата вызывает профессиональный интерес у преподавателя	2	2	2	2	1
Использование дистанционного формата позволяет отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления	2		2	2	3
Использование дистанционного формата способствует лучшему пониманию материала	3	3	2	1	
Использование дистанционного формата способствует развитию профессиональных компетенций преподавателя вуза	2		1	4	2
Возможность реализации индивидуальных траекторий студентов	3		3	3	
Улучшение коммуникации и эффективности взаимодействия между студентами и преподавателями	4	2	2	1	
Возможность использовать в своем курсе ресурсы открытых образовательных платформ	1	1	2	3	2

Результаты опроса позволили понять, какие меры помощи и поддержки нужны преподавателю для полноценного проведения дистанционных занятий, какие трудности возникают при использовании той или иной платформы, а также в процессе подготовки и проведения занятий. Педагоги, в свою очередь смогли определить дальнейшее направление применения тех или иных технологий обучения в системе цифрового образования [2; 8; 9].

В целом, необходимо непрерывное комплексное осмысление дидактического потенциала цифровизации системы высшего образования, а также формирование цифровых профессиональных компетенций, которые позволят устранить сложности в преодолении стереотипов педагогической деятельности.

Библиография:

1. Блинов, В. И. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, П. Н. Биленко, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев / под науч. ред. В. И. Блинова – М.: Издательство «Перо», 2019. – 98 с.
2. Ганичева, И. А. Организация самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения / И. А. Ганичева, А. В. Морозов // Образование и право. – 2020. – № 12. – С. 238-245.
3. Гиль, А. В. От информатизации к цифровизации образовательного процесса / А. В. Гиль, А. В. Морозов // Образование и право. – 2019. – № 12. – С. 129-135.
4. Глотова, М. И. Анализ опыта цифровой трансформации отечественного высшего образования / М. И. Глотова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 1. – С. 23.
5. Морозов, А. В. Роль и значение современных электронных технологий в образовательном процессе вуза / А. В. Морозов // В сборнике: Современные инновационные информационно-образовательные технологии в подготовке будущих бакалавров // Материалы итоговой научно-практической конференции преподавателей и аспирантов / под ред. Ф. Г. Мухаметзяновой. – Казань: ТИСБИ, 2014. – С. 188-194.

6. Морозов, А. В. Особенности электронного образования в условиях цифровизации / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // Управление образованием: теория и практика. – 2020. – № 2 (38). – С. 62-68.
7. Морозов, А.В. Профессионализм учителя как важнейший ресурс и детерминанта качества педагогической деятельности в условиях цифровой образовательной среды / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 6 (131). – С. 43-48.
8. Морозов, А. В. Применение дистанционных образовательных технологий в учебном процессе до пандемии и после: проблемы и перспективы / А. В. Морозов, А. Ю. Терещенко // Педагогическая информатика. – 2020. – № 4. – С. 17-29.
9. Морозова, Т. А. Опыт организации самостоятельной работы студентов в формате дистанционного обучения / Т. А. Морозова, А. В. Морозов // Человек и образование. – 2021. – № 1 (66). – С. 102-107.
10. Ольховая, Т. А. Организация электронного обучения в современном вузе / Т. А. Ольховая, О. В. Приходько // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 56.

УДК 37.091.134:811.512.165

СПЕЦИФИКА СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ АСПЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ГАГАУЗСКОГО ЯЗЫКА

Мутаф Галина,

доктор пед. наук. КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: galinamutaf@mail.ru

orcid id: 0000-0001-5656-8832

Abstract: In the article, the author examines the specifics of socio-cultural aspects of professional training of students. The author set the task to identify the factors contributing to the professional self-determination of school graduates and university students and determining the formation of linguistic, ethno-cultural and professional identity in the ethno-cultural region. The results of the analysis of the survey conducted among students are demonstrated and it is proposed to change the methodology of teaching the Gagauz language.

Key words: socio-cultural aspect, linguistic situation, cultural and linguistic diversity, national identity.

Европейское сообщество в нач. 21 в. особое внимание уделяет сохранению культурного и языкового разнообразия, признавая за носителями языков и культур право общаться и получать образование на родном языке.

Рассмотрим языковую ситуацию в АТО Гагаузия. По данным Института публичных политик Республики Молдова, полученным в результате опроса, проведённого в 2016 г., 48,4% жителей общаются дома на русском языке, 45 % – на гагаузском языке, только 2,6% опрошенных используют в бытовом общении молдавский (румынский) язык. [5,] Остальные 4% жителей пользуются иными языками региона – болгарским, украинским, ромским (цыганским).

На территории Гагаузии имеются два лица с преподаванием на государственном языке и два молдо-турецких лица, в остальных учебных заведениях преподавание осуществляется на русском языке. Во всех учебных заведениях обязательными предметами являются «Гагаузский язык и литература» и «История, культура и традиции гагаузского народа».

Рассмотрим ситуацию с преподаванием и изучением гагаузского языка в школах Гагаузии и Комратском государственном университете. Основой послужили результаты

анкетирования 12 409 учащихся 1-12-х классов, проведённого в 41 среднем учебном заведении (школах, гимназиях и лицеях) Управлением образования автономии и представленного на круглом столе 13 марта 2020 г., а также результаты анкетирования студентов непрофильных факультетов КГУ, проведённого автором в 2019-2020 гг.

Учащихся попросили ответить на вопросы анкеты и высказать своё мнение о путях улучшения преподавания гагаузского языка. Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы. Более 70% респондентов заявили, что в их семьях говорят на гагаузском языке. Однако из 1 554 первоклассников языком титульной нации владеют только 54,5% школьников, а 38% опрошенных (из общего числа респондентов) вообще не знают гагаузского языка. Учителя считают, что проблема кроется в семьях, где с детьми не говорят на гагаузском языке – но тогда цифры, полученные на основе ответов, не совпадают: если в семье говорят на гагаузском языке, ребёнок также будет говорить на этом языке. В таком случае, мы получаем количество гагаузоговорящих семей от 45,5% до 62% – но не 70%. Некорректные, «более позитивные» ответы на вопрос об использовании языка коренного населения в семьях объясняются стремлением респондентов представить языковую ситуацию в лучшем свете, чем есть на самом деле. Подчеркнём, что с одноклассниками на гагаузском языке общаются только 50% проанкетированных школьников. Здесь необходимо отметить, что исследования, проведённые в России (Алос и Фонт Э.[1], Саввинова А. Д. [8]) и Израиле (Пономарев В. Ю., Соболева Е. А. [5], Будагян М. Р. [3], показывают ведущую роль семьи и школы в сохранении и распространении родного языка, причём социализация ребёнка в школьной среде приводит к тому, что дома он говорит на том же языке, на котором общается в школе. Поэтому можно предположить, что половина учащихся-гагаузов, общающихся с одноклассниками в школе на русском языке, на этом же языке разговаривает и в семье. Полученные цифры свидетельствуют о том, что «в настоящее время остается актуальной проблема формирования в условиях глобализации у детей и их родителей мотивации сохранения языковых и этнокультурных ценностей как средства сохранения <...> этнокультурных ценностей, национальной идентичности молодого поколения». [9, с.38]

Тем не менее, обучение гагаузскому языку – с первого класса – ориентировано на тех учащихся, которые уже владеют устной речью на гагаузском языке. Среди ответов на «открытые вопросы» были предложения ввести двухуровневое обучение, то есть открывать отдельные языковые группы для начинающих и для тех, кто уже уверенно говорит на гагаузском языке. Однако предложение о переходе к двухуровневому обучению языку (начинающие – продолжающие), выдвинутое некоторыми респондентами и начальником управления образования, было отклонено учителями, принимавшими участие в круглом столе. Двухуровневая система обучения потребовала бы разработки дополнительных программ и написания новых учебников, освоения иных лингводидактических приемов и методов.

Неудивительно, что многие учащиеся отмечали перегруженность куррикулума и сложности в обучении. О том, что им сложно учить язык заявили 20,8% учащихся; имеющиеся сложности признали 42,2% респондентов и только 37% учащихся ответили, что изучение гагаузского языка даётся им легко. Таким образом, 63% учащихся считают изучение гагаузского языка в школе сложным.

Более 66% школьников испытывают трудности при выполнении домашних заданий, при этом более половины всех опрошенных обращается за помощью к родителям или одноклассникам при выполнении домашних заданий. Всё это свидетельствует о неэффективности выбранного подхода к обучению в сочетании с применяемой лингводидактикой, ориентированной на обучение гагаузскому языку как родному, в то время как для большинства учащихся он таковым не является.

Активное использование грамматико-переводного метода с акцентом на грамматические формы, недостаточное количество упражнений на формирование навыка устной речи, устаревшие учебные материалы не способствуют повышению мотивации к изучению и употреблению гагаузского языка подрастающим поколением. Отвечая на вопросы анкеты,

школьники предлагали сократить количество таких традиционных для школы середины XX века заданий как пересказ текстов, заучивание стихотворений, грамматических упражнений, уделяя больше внимания учебной коммуникации на языке, использованию средств наглядности, в том числе, презентаций, аудио- и видеосюжетов, использованию языковых игр и игровых технологий в целом. Особо необходимо отметить востребованность внеаудиторных форм работы, проводимых на гагаузском языке: конкурсов, викторин, фестивалей, кружков и спортивных секций.

Говоря о перегруженности школьной программы по гагаузскому языку, учителя отмечали не только её сложность, но и тот тревожный факт, что у детей не формируется любовь к родному языку. Напротив, чем больше препятствий возникает в ходе освоения языка, на котором ребёнок, а затем подросток, не общается, тем выше уровень отторжения этого учебного предмета. Так, многие респонденты выступили против того, чтобы гагаузский язык стал языком обучения в школе, и даже против проведения некоторых предметов (изобразительное искусство, музыка, труд, физкультура) на гагаузском языке. А ведь именно на этих предметах школьники должны учиться общению в обыденно-бытовом дискурсе, то есть, учиться реализовывать социальную функцию языка.

Необходимо отметить, что ответы, данные учащимися при анкетировании, отражают общую тенденцию в обществе, проявляющуюся в поддержке гагаузского языка – на словах и нежеланием использовать его – на деле. В современной Гагаузии всё чаще говорят о невозможности применения гагаузского языка за пределами автономии, оправдывая этим отказ от его изучения и ориентируя учащихся на изучение английского языка как более «перспективного» языка. Таким образом, «важным социализирующим агентом выступает само общество, которое предопределяет для молодого человека некоторые ценностные тренды, ограничивая возможности поведения определёнными ценностными нормами. <...> Индивид, личностно воспринимая внешний посыл общества, формирует с учетом внутренней личностной основы собственные ценностные предпочтения в своем поведении и собственные ценностные ожидания в отношении поведения других» [7, с.108] Неслучайно родители охотно отправляют подростков в лицеи с преподаванием на турецком/румынском языке, видя для своих детей перспективу получения образования и трудоустройства в Турции/Румынии.

Рассмотрим теперь результаты анкетирования студентов КГУ. Для выявления отношения студентов к изучению гагаузского языка и культуры как ценности было проведено исследование, в ходе которого была поставлена задача раскрыть влияние социокультурных факторов на мотивацию к изучению и использованию гагаузского языка в полиэтническом регионе, используя методы сравнительного анализа, анкетирования и включенного наблюдения. Осуществлённое в 2018-2020 гг. анкетирование студентов очного и заочного отделений КГУ должно было дать ответы на следующие вопросы:

- к какой национальности относят себя респонденты;
- какой язык они считают родным;
- какими языками поликультурного социума владеют студенты;
- насколько студенты владеют гагаузским языком и считают целесообразным его использование в обыденно-бытовом и профессиональном дискурсе;
- что необходимо сделать для повышения востребованности и распространения гагаузского языка.
- какие виды работы способствуют повышению мотивации при изучении гагаузского языка;
- насколько для студентов важен социокультурный компонент при изучении гагаузского языка;
- что можно считать мотивирующими и демотивирующими факторами при изучении гагаузского языка.

Было проанкетировано 248 студентов КГУ: 112 студентов-заочников, обучающихся на экономическом и юридическом факультетах, и 137 студентов Факультета национальной культуры (ФНК) – 60 студентов очной и 77 студентов заочной форм обучения.

✓ Возраст респондентов:

- на ФНК – от 18 до 54 лет (среди студентов университета достаточно много выпускников педагогического колледжа, имеющих опыт практической работы);
- на непрофильных факультетах (аграрном, экономическом, юридическом) – от 18 до 24 лет.
- Национальность респондентов: на ФНК:
 - гагаузы – 119 человек;
 - болгары – 6 человек;
 - молдаване – 2 человека;
 - русские – 4 человека;
 - турки – 2 человека;
 - украинцы – 1 человек;
 - евреи – 1 человек;
 - азербайджанцы – 1 человек;
 - курды – 1 человек.
- на непрофильных факультетах:
 - гагаузы – 100 человек;
 - болгары – 6 человек;
 - молдаване – 4 человека;
 - русские – 1 человек;
 - украинцы – 1 человек.

Анализ результатов анкетирования показал, что все опрошенные студенты-очники ФНК (58 гагаузов и двое русских) владеют гагаузским языком – свободно говорят на нём и читают 44 человека, или 73,3%. Среди проанкетированных студентов-заочников I-III курсов ФНК и непрофильных факультетов 20% не владеют гагаузским языком (болгары, русские, молдаване, турки, украинец, азербайджанец, еврей, курд). При этом ответы студентов непрофильных факультетов показали, что только 54% студентов нефилологических специальностей университета могут свободно общаться на гагаузском языке, а 46% студентов непрофильных факультетов не могут осуществлять даже повседневную коммуникацию на языке коренного населения Гагаузской автономии:

- свободно говорят, читают, пишут, понимают – 44%;
- свободно говорят и читают – 2%;
- могут общаться на бытовом уровне – 8%;
- читают со словарём – 4%;
- понимают говорящих, но сами объясняются с трудом – 18%;
- не владеют языком – 24%.

Рассмотрим теперь ситуацию с распространением гагаузского языка на ФНК, где имеется очное и заочное отделения. Студенты заочного отделения ФНК реже используют гагаузский язык в университете и в быту, чем студенты дневного отделения. Находясь в университете, только 33,8% заочников ФНК говорят на гагаузском языке, и только 43,9% студентов используют этот язык вне университета. Диаграмма 5 (Рисунок 5а) иллюстрирует разницу в использовании гагаузского языка студентами-очниками и заочниками. Анализ полученных результатов показал, что оторванность студентов-заочников от университета, отсутствие регулярных занятий языком сказывается на успешности его освоения и снижает мотивацию к его изучению.

Студентам-филологам нравится учить гагаузский язык не только потому что это их родной язык (75%), но и потому что им нравится гагаузская культура (13,3%), однако культурный аспект отметило незначительное число участников опроса. Дома на гагаузском языке говорят 90% от общего числа всех опрошенных, в университете – 68,3% студентов, 65% респондентов используют этот язык в бытовом общении.

Родители и друзья студентов поддерживают их стремление знать родной язык; подавляющее число всех респондентов имеют друзей или родственников, говорящих на гагаузском языке. Это является признаком активной «включенности» в этнокультурную среду [2, с.291].

Все опрошенные заявили, что знание гагаузского языка является для них ценностью. Однако тот факт, что 13,3% респондентов считают язык коренного населения языком сельской местности, демонстрирует минорирующее влияние общественного мнения и необходимость повышать статус языка титульной нации. Неслучайно 96,6% опрошенных студентов ФНК высказали пожелание о том, чтобы гагаузский язык шире использовался в национальной автономии, 10% считают необходимым вести на гагаузском языке официальную документацию, 13% хотели бы видеть все уличные вывески на языке автономии.

Подавляющее большинство студентов (71,4% заочников и 85% очников) планируют работать на родине после окончания университета, однако только 16,4% заочников полагают, что их работа будет связана с использованием гагаузского языка, в то время как среди студентов-очников ФНК эта цифра составляет 83,3%. Уверенность в возможности найти работу по специальности высказали 75% студентов-очников ФНК. Это объясняется тем, что они готовятся к карьере педагогов и журналистов в школах и СМИ Гагаузии.

В Гагаузии действует собственная государственная телерадиокомпания Gagauziya Radio Televizionu kulesi/GRT (Телерадио-Гагаузия), которая осуществляет вещание на гагаузском языке в течение восьми часов в сутки. GRT имеет один канал для телетрансляции и отдельный радиоканал Gagauz Radiuosu, или GRT-FM. Эти два канала являются уникальными средствами трансляции передач на гагаузском языке – подобной практике нет больше нигде в мире. Также компания транслирует телепередачи на молдавском и русском языках и телепередачи из Турции, которая оказывает финансовую поддержку Гагаузской телерадиокомпании: в 2007 году были выделены средства и направлены специалисты для строительства трёх трансляционных комплексов в АТО Гагаузия. За последний год компания существенно обновила свой сайт в интернете, а во время карантина, вызванного пандемией COVID-19, помогала школьникам и учителям, размещая на сайте и в социальных сетях (Facebook, Одноклассники, ВКонтакте) учебные материалы, в том числе, на гагаузском языке.

Вместе с тем, отметим, что только 18,18% опрошенных студентов КГУ считают, что в автономии имеется достаточное количество телевизионных передач на гагаузском языке, 20% респондентов не уверены в этом, а подавляющее большинство студентов (70,9%) считает, что телепередач на языке коренного населения недостаточно.

Новостной портал Gagauzinfo.MD предоставляет информацию на русском языке, информационный портал GAGAUZ.MD – на русском и румынском языках, Гагаузский независимый новостной портал GagauzYeri.md – на русском языке. И хотя в интернете появился гагаузский алфавит, стало возможным использование мобильных технологий с опорой на гагаузский язык, это пока лишь малая доля того, что необходимо сделать для повышения социальной роли языка – в современном мире «в цифровом пространстве, следует уделять внимание викимедийным проектам» [9, с.41] на языке коренного населения.

Рассмотрим меры, предлагаемые будущими учителями гагаузского языка – студентами ФУР КГУ для повышения востребованности и распространения гагаузского языка (см. Диаграмму 7, Рис. 6). Та же мысль прозвучала в ответах студентов ФНК на вопрос о наличии преимущества, которое дает владение гагаузским языком при трудоустройстве: утвердительный ответ дали 33,3% респондентов, отрицательный – 38,3% проанкетированных и неуверенность выразили 28,3% студентов. Это свидетельствует о недостаточно сформированной социальной востребованности гагаузского языка в регионе, где он является официальным. Данный факт снижает мотивацию к изучению гагаузского языка.

Вместе с тем, 75% будущих учителей гагаузского языка уверены в том, что смогут трудоустроиться по специальности (13,3% не имеют такой убежденности, а 11,6% выразили

неуверенность). Это свидетельствует о востребованности учителей гагаузского языка в сфере образования в АТО Гагаузия.

Тот факт, что 10% опрошенных студентов непрофильных факультетов отметили профессию учителя гагаузского языка как непрестижную, а 6% – как малооплачиваемую, говорит о недостаточной роли администрации автономии в укреплении статуса учителя родного языка, что негативно отражается на отношении к языку в целом.

В качестве мер по повышению востребованности и распространения гагаузского языка, 30% студентов ФНК предлагают активнее внедрять его преподавание в детском саду.

Летом 2020 г. в автономии были организованы курсы повышения квалификации для учителей начальных классов и для педагогов детских садов, а с сентября 2020 г. в детских дошкольных учреждениях началась реализация проекта по программам повышения уровня знаний гагаузского языка. В течение года каждое учреждение будет проводить мероприятия, направленные на улучшение разговорных навыков детей на гагаузском языке. К реализации проекта планируется привлечь всех сотрудников детских садов и родителей: родители дома будут читать детям сказки, показывать мультфильмы на гагаузском языке; нянечки и повара детских садов в течение дня также будут разговаривать с детьми только на гагаузском языке. По результатам сформированности у детей речевых навыков на гагаузском языке предполагается выплачивать сотрудниками детских дошкольных учреждений денежные премии, однако критерии оценки сформированности речевых навыков не разработаны. Аналогичный проект планируется запустить в школах.

70% будущих учителей считают желательным выделять больше часов на его изучение, чем на изучение румынского языка. Однако идея перевести обучение полностью на гагаузский язык в школе и в университете нашла поддержку соответственно только у 16,6% и 11,6% респондентов. Как мы видим, идея полного перевода обучения в гагаузских школах на язык титульной нации не находит общей поддержки ни среди школьников, ни среди студентов – будущих учителей, ни среди учителей, работающих в средних учебных заведениях Гагаузии. Всё это свидетельствует о недостаточной социальной востребованности языка, о необходимости его популяризации и поиска методик и технологий обучения, повышающих мотивацию школьников к изучению языка титульной нации.

Отношение администрации АТО Гагаузия к проблемам, связанным с распространением гагаузского языка в автономии и его преподаванием начало изменяться после принятия «Программы по расширению сферы применения гагаузского языка на период 2019-2021 гг.». Программа предусматривает «создание языковой среды, популяризация, развитие, всестороннего применения, распространения и продвижения гагаузского языка, самоидентичности, культурного и образовательного единства гагаузского народа» [6,], в частности: доработку и издание комплекса словарей, содержащих нормы современного гагаузского языка; подготовку, переподготовку, повышение квалификации преподавателей гагаузского языка и литературы, преподавателей по ИКТ, по «ИЗО», «Технологическому воспитанию», «Музыкальному воспитанию», «Физическому воспитанию»; издание учебников, учебных пособий, научно-популярных книг, куррикулумов, журналов по «Гагаузскому языку и литературе» (такой журнал уже существует), по «ИЗО», «Технологическому воспитанию», «Музыкальному воспитанию», «Физическому воспитанию»; мониторинг указателей, вывесок, названий учреждений, общественных организаций, культурных учреждений Автономии, названий улиц, городов, сел, переходов на трех официальных языках АТО Гагаузия (Гагауз Ери) и проч.

В рамках реализации Программы по расширению сферы применения гагаузского языка Сотрудники Научно-исследовательского центра им. М. Маруневич подготовили и издали гагаузско-русские словари по «Изобразительному искусству» и «Технологическому воспитанию», однако, как учащиеся, так и учителя отмечают нехватку двуязычных неспециализированных словарей.

В зависимости от того, как будет в дальнейшем реализовываться «Программа по расширению сферы применения гагаузского языка» и произойдёт ли интеграция учебных предметов, преподаваемых на гагаузском языке, будет изменяться и программа подготовки учителей по предметам «Гагаузский язык и литература» и «История, культура, традиции гагаузского народа».

Библиография:

1. Алос и Фонт Э. Преподавание чувашского языка проблема языкового поведения родителей / Э. Алос-и-Фонт; науч. ред. Г.А. Николаев. – Чебоксары, 2015. – 56 с.
2. Арутюнян Ю. В. Этнические диаспоры в постсоветском пространстве // Грамматика гостеприимства / Отв. ред. М. Н. Губогло. – М.: ИЭА РАН, 2015. – С. 285.
3. Будагян М. Р. Разговорный иврит: причины становления и принципы его проявления в письменной и художественной речи // Colloquium-journal. – 2019. – № 12 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razgovornyy-ivrit-prichiny-stanovleniya-i-printsipy-ego-proyavleniya-v-pismennoy-i-hudozhestvennoy-rechi/viewer>
4. Крачун В. Как относятся к Limba Noastră в Гагаузии: заблуждения и реальность / Gagauzinfo.md 3.09.2018. URL: <https://gagauzinfo.md/index.php?newsid=42459>
5. Пономарев В. Ю., Соболева Е. А. Возрождение иврита как пример языкового строительства // Культурное наследие древних и национальных языков в период глобализации: материалы научно-практической конференции (30 апреля 2019) / науч. ред. О. Н. Егорова; отв. ред. Е. А. Соболева. – Армавир : РИО АГПУ, 2019. – 200 с. С. 119-123.
6. Постановление № 9/18 от 18 марта 2019 года «О Программе по расширению сферы применения гагаузского языка на период 2019-2021 гг.». – URL: <https://docviewer.yandex.ru>
7. Ростовская Т. К., Гневашева В. А., Очирова Г. Н. Внешняя молодежная политика как инструмент вовлечения молодых соотечественников в процесс гражданской социализации // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: Социально-экономические науки. – 2020. – Т. 13. – № 4. – С. 108.
8. Саввинова А. Д. Организационно-педагогические условия обучения родным языкам, имеющим статус государственных языков республик в основном общем образовании // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2020. – № 3 (46). – С. 64-71.
9. Сидоркина Т. Н., Ломшина Е. Н. Доминанты этнокультуры в формировании национального самосознания в условиях глобализации // Вестник КазГУКИ. – 2019. – № 3. – С. 36-41. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41299844_71764809.pdf
10. <https://nokta.md/v-nekotoryh-shkolah-gagauzii-stanovitsya-menshe-uchebnyh-predmetov-na-gagauzskom-yazyke-v-chem-prichina/>

УДК 37.01

ЦИФРОВОЕ НЕРАВЕНСТВО В ОБРАЗОВАНИИ ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ

Мухаметзянов Искандар,

доктор мед. наук, профессор Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва, РФ

e-mail: ishm@inbox.ru

orcid id: 0000-0001-5008-0721

Abstract: The latest pandemic has significantly changed the education system, intensified the transition of learning from the educational space of educational organizations to the educational space of students, including their place of residence. And these changes have altered the accents in the

traditional competencies of all participants in the educational process. The requirements for the infrastructure used for the organization of the educational space at the place of residence of the student have also changed, and the requirements for the level of development of different digital competencies have changed as well. The role of parents in the organization and implementation of distance learning has also changed significantly. Accordingly, the role of the economic well-being of the student's family and the level of digital competence of parents increases because they, at least at the level of general education, determine the very possibility of distance education. Below we will look at some aspects of the "digital inequality" and its impact on the modern education system.

Keywords: student's educational space, digital competencies of the student's parents, distance and blended learning, three-level model of teachers' digital competencies.

Основной проблемой в реализации дистанционного обучения (далее – ДО) и смешанного обучения (далее – СО) является «цифровое неравенство» (далее – ЦН) участников образовательного процесса: неравенство учителей, учащихся и родителей. Традиционное очное обучение на всех уровнях образования и в рамках образовательных организаций (далее – ОО) регламентировалось значительным числом регулирующих актов и обеспечивало учащимся равные права в доступе ко всем компонентам образовательной среды – учебные помещения, библиотеки, читальные залы и прочее. В части информатизации образования качество обучения и само обучение в очном формате было достаточно формализовано и реализовывалось в рамках ОО в форме определенного стандарта качества [2]. Были и устоявшиеся подходы к обеспечению условий сохранения здоровья обучающихся в ОО [4].

В ситуации пандемии и самоизоляции, при массовом переходе на дистанционные коммуникации равенство уже не является абсолютным, и сама возможность реализации обучения в таком формате зависит, в большей степени, от материальных возможностей семьи и самих учащихся [14]. При обеспечении доступа к элементам образовательной среды в дистанционном формате определяющим становится наличие технических устройств и широкополосного интернета по месту пребывания или проживания учащихся и учителей и преподавателей. Их отсутствие формирует ситуацию ЦН учащихся. Повлиять на нее система образования не может, поскольку удаленное рабочее место существует вне ее формальных границ и компетенций.

Значение социального и экономического неравенства в доступе к дистанционному обучению подтверждено достаточно большим числом исследований. В США доступ к широкополосному интернету имеют только 67% учащихся [12], что влияет на психику и мотивацию учащихся, особенно в начальной школе и у студентов [17]. Имеет значение и неравенство учителей в уровне освоения цифровых компетенций базового и профессионального уровней. В начальной и основной школе влияет и неравенство родителей в способности и возможности сопровождать обучение в дистанционном формате.

Сами учащиеся отмечают значимые для них сложности в использовании ДО, как обусловленные техническим оснащением, так и отсутствием навыков регулярного использования элементов ДО в обучении и низкой мотивацией. При этом, мотивация является наименее значимым препятствием, например, в условиях пандемии альтернативы ДО не существует [5]. Наряду с низкой мотивацией ДО страдает и отсутствием привычных социальных и межличностных коммуникаций [1], что обуславливает его низкую эффективность на относительно длительном временном промежутке обучения.

Вместе с тем, даже существующие планы государств, например, «План действий в области цифрового образования» в период 2021-2027 года в ЕС [11] хотя и подтверждает факт существования ЦН в системе образования ЕС, но не предусматривают мероприятий по формированию элементов образовательной среды учащегося вне ОО. В основе Плана мероприятия по содействию развития высокопроизводительной экосистемы цифрового образования и повышение цифровых навыков и компетенций преподавателей и учащихся в целях цифровой трансформации [3].

Техническая часть ЦН более проста для компенсации и реализуется за счет общественных фондов и самих ОО в форме предоставления учащимся на разных условиях технических устройств доступа в интернет. Намного сложнее проблема с самим доступом в интернет, особенно для малоимущих и сельских жителей. Зачастую такого доступа нет технически. Попытки его обеспечения за счет школьных автобусов с установленными устройствами беспроводного доступа в интернет и использования сетей общественных организаций формально формируют зоны коллективного доступа в интернет вне места проживания и требуют участия родителей учащихся [10], соблюдения дополнительных санитарных мер [8]. До настоящего времени ни одна страна мира не нашла однозначного пути решения существующей проблемы.

Сложности с формированием цифровых компетенций у учителей в условиях ДО обусловлены тем, что значительной части из них необходимо не только быстрое освоение и навыки применения специальных образовательных платформ образовательного назначения и цифровых образовательных ресурсов (*профессиональные компетенции*), но, зачастую, и самих компетенций в части ИКТ (*базовые цифровые компетенции*).

Дополнительной и значимой компетенцией для учителей является создание цифровых ресурсов (*специальная компетенция*). С учетом опыта пандемии и резкого роста объема дистанционных коммуникаций, естественно, увеличивается и время контакта пользователя с техническими средствами доступа в интернет [5]. Соответственно, это обеспечивает ему значительный рост экранного времени (далее – ЭВ) и влияет на его зрение, обуславливают когнитивные задержки, ожирение, психические расстройства и снижении производительности в любых видах деятельности [6; 9; 16]. С учетом такого негативного влияния ЭВ на здоровье любые методы его сокращения являются предпочтительными.

Наиболее активно используемый метод – обучение на основе образовательных ресурсов с потоковым видео длительностью от 5 до 10 минут. Преимуществом является его акцентуация на понятных и измеримых целях и использует разнесенное повторение, повышение удержания, разбиение тем на составные части и регулярное их повторение совместно с новым материалом, фактически речь идет о новой реализации теории концентрированного обучения на основе оптимальной организации его структуры. В условиях массовой дистанционной коммуникации это позволяет организовать учебный процесс вне зависимости от места нахождения учащегося и без привязки к конкретному общему для определенной группы участников времени учебной коммуникации и в условиях профилактики негативных последствий средств ИКТ для его здоровья [7; 13; 15].

Залогом равного доступа к образованию в условиях его дистанционного и смешанного формата реализации могут быть только широкие государственные программы по развитию широкополосных сетей как в сельской местности, так и в малых городах, что выходит за компетенцию системы образования. Кроме того, необходимы программы обеспечения бесплатного доступа учащихся к интернету по месту их проживания. Именно это и является залогом эффективной цифровой трансформации образования в интересах учащихся. Сочетание этих мероприятий с развитием цифрового контента и повышением уровня цифровых компетенций учителей и преподавателей могут обеспечить реальную цифровую трансформацию образования – ситуацию равного доступа всех учащихся к дистанционному и смешанному обучению.

Библиография:

1. Гиль, А. В. Дистанционное образование как тренд современного информационного сообщества / А. В. Гиль, А. В. Морозов // В сборнике: Весенние психолого-педагогические чтения // Материалы IV Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения почетного профессора АГУ А. Г. Буровой / Сост. И. А. Еремицкая. – Астрахань: АГУ, 2020. – С. 140-143.
2. Кабинет информатики / И. В. Роберт, Л. Л. Босова, И. Ш. Мухаметзянов [и др.]. – М.: БИНОМ, 2007. – 135 с.

3. Морозов, А. В. Трансформация образовательного пространства в условиях цифровой экономики / А. В. Морозов // В сборнике: Электронное обучение в непрерывном образовании 2019 // VI Международная научно-практическая конференция, посвященная памяти А. Н. Афанасьева. – Ульяновск, 2019. – С. 338-345.
4. Морозов, А. В. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды / А. В. Морозов, И. Ш. Мухаметзянов // Человек и образование. – 2017. – № 2 (51). – С. 48-54.
5. Морозов, А. В. Применение дистанционных образовательных технологий в учебном процессе до пандемии и после: проблемы и перспективы / А. В. Морозов, А. Ю. Терещенко // Педагогическая информатика. – 2020. – № 4. – С. 17-29.
6. Морозов, А. В. Специфика здоровьесберегающей деятельности в современных образовательных учреждениях, использующих дистанционную форму обучения / А. В. Морозов, А. Ю. Терещенко // В сборнике: Экологическая педагогика и психология здоровья: проблемы, перспективы развития // Материалы ежегодной международной научно-практической конференции. – USA: Primedia E-launch LLC, 2014. – С. 127-130.
7. Мухаметзянов, И. Ш. Медицинские аспекты информатизации образования / И. Ш. Мухаметзянов. – М.: ИУО РАО, 2017. – 168 с.
8. Мухаметзянов, И. Ш. Медицинские и психологические основания функционирования информационно-образовательного пространства (для педагогических кадров, администрации образовательных учреждений и научных работников) / И. Ш. Мухаметзянов // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 1 (102). – С. 27-43.
9. Bashkireva, T. V. (2020). Conditions for Digitalization of Education and Related Health Problems of Students / T. V. Bashkireva, A. V. Bashkireva, A. V. Morozov, A. I. Evdokimova, M. A. Apsite // 2nd International Scientific and Practical Conference on Digital Economy (ISCDE 2020) // Atlantis press SARL / Advances in Economics, Business and Management Research. – vol. 156. – P. 159-162.
10. Digital Education Action Plan (2021-2027). From: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en.
11. Lai, J. (2021). Revisiting the Digital Divide in the COVID-19 Era / J. Lai, N. O. Widmar // Appl Econ Perspect Policy. – vol. 43. – P. 458-464. <https://doi.org/10.1002/aep.13104>.
12. Li, S. (2021). The Impact of Digital Divide on Education in USA Amid COVID-19 Pandemic / S. Li, E. Li / In: Stephanidis C., Antona M., Ntoa S. (eds) HCI International 2021 - Posters. HCII 2021 // Communications in Computer and Information Science. – vol 1421. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78645-8_72.
13. Morozov, A. V. (2019). Information and communication technologies in modern digital educational environment / A. V. Morozov, O. A. Kozlov // В сборнике: CEUR Workshop Proceedings. 2. Сер. «InnoCSE 2019 – Proceedings of the 2nd Workshop on Inovative Approaches in Computer Science within Higher Education». – Vol. 2562. – P. 211-217.
14. Mukhametzyanov, I. Sh. (2019). Digital Educational Environment, Health Protecting Aspects / I. Sh. Mukhametzyanov // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. – Vol. 12. – No 9. – P. 1670-1681. – DOI 10.17516/1997-1370-0484.
15. Mukhametzyanov, I. (2018). Interdisciplinary approach to the problem of health-saving information and educational environment: a view from Russia / I. Mukhametzyanov, A. Morozov, A. Arinushkina // SHS Web of Conferences. – EDP Sciences. – T. 55. – P. 03012.
16. Oberle, E. (2020). Screen time and extracurricular activities as risk and protective factors for mental health in adolescence: A population-level study / E. Oberle, X. R. Ji, S. Kerai, M. Guhn, K. A. Schonert-Reichl, A. M. Gadermann // Preventive Medicine. – Vol. 141. – P. 106291. doi: 10.1016/j.ypmed.2020.106291.
17. Pownall, M. (2021). Supporting students during the transition to university in COVID-19: Five key considerations and recommendations for educators / M. Pownall, R. Harris, P. Blundell-Birtill // Psychology Learning & Teaching. <https://doi.org/10.1177/14757257211032486>.

УДК 373.5

ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИМИСЯ-ПОДРОСТКАМИ НА УРОКАХ ЭКОЛОГИИ

Недюрмагомедов Георгий,

кандидат пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «ДГПУ», г.
Махачкала, РФ ГКОУ РД «Новомугурухская СОШ
Чародинского района» ст. Уйташ, РФ.
e-mail: mgeorg@mail.ru
orcid id: 0000-0003-1718-8401

Рашкуева Заира,

кандидат биол. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «ДГПУ»
г. Махачкала, РФ
e-mail: mgeorg@mail.ru
orcid id: 0000-0002-8717-7321

Abstract: The article deals with the problem of underachievement in the lessons of ecology, understood as a discrepancy between the preparation of teenage students and the existing requirements for the assimilation of scientific knowledge, skills and abilities, an insufficient (low) level of mastery of educational material on ecology. The factors of underachievement in the lessons of ecology and the pedagogical conditions for overcoming it are considered.

Keywords: teaching ecology, school failure, causes of student failure in ecology lessons.

В начале XXI века наблюдается усиливающаяся тенденция снижения уровня успеваемости учащихся-подростков основной школы. Однако историко-педагогические источники показывают, что неуспеваемость существовала на всех этапах развития общества, в любых социально-экономических условиях (Водовозов В.И., Есипов Б.П., Каптерев П.Ф., Корф Н.А., Ч.Куписевич, Острогорский А.Н., Скаткин М.Н., Стоюнин В.Я. и др.). В последние годы, в РФ резко обострились многочисленные социальные проблемы, в том числе - резкое снижение ценности образования в обществе (Цетлин В.С. и др.). Неуспеваемость превратилась в хроническую, «вечную проблему» (Вергелес Г.И., Тодорина Д.Л. и др.).

Под *неуспеваемостью* понимается ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют дидактическим требованиям школы. На практике под *неуспеваемостью* обычно имеют в виду неудовлетворительные отметки по какому-либо предмету (или по всем предметам сразу) в четверти или в году (Пидкасистый П.И.) [2]. Перевод неуспевающих в следующий класс - мера неэффективная, поскольку изначально обрекает их на отставание (не усвоив программу обучения на должном уровне за предыдущий класс, такие учащиеся, имея большие проблемы в знаниях, не смогут стать успевающими в следующем классе). Поэтому успешность работы педагогического коллектива школы по преодолению неуспеваемости зависит от правильного установления причин (имеющих полисистемный характер и лежащих в основе данного явления) и педагогических условий по повышению уровня успеваемости учащихся. К числу *причин* можно отнести: уровень и темпы умственного развития, особенности используемых учебных программ, низкий уровень подготовки и деятельности педагогического коллектива и многое другое, но все они обуславливают высокую вероятность дальнейшего развития и усиления неуспеваемости учащихся (Божович Л.И., Маркова А.К., Недюрмагомедов Г.Г., Якиманская И.С.) [5].

Проблемой повышения успеваемости учащихся в школе занимались многие известные педагоги (Бабанский Ю.К., Гельмонт А.М., Давыдов В.В., Данилов М.А., Кабатченко Т.С., Калмыкова З.И., Кумарина Г.В., Монозон Э.И., Рубинштейн С.Л., Цетлин В.С. и др.).

Неуспеваемость являясь следствием процесса обучения, одновременно является негативно формирующим фактором, оказывающим не только негативное влияние на качество учебно-воспитательного процесса, но и на формирование личности. Масштабы этого явления (неуспеваемости) стали настолько велики, что оно сегодня является значимым фактором социального неблагополучия выпускников школы.

Одним из путей устранения неуспеваемости является её преодоление. Это - практическая задача, которая постоянно стоит перед каждым учителем, каждой школой. В научно-педагогической литературе предлагаются различные варианты и способы нивелирования влияния неуспеваемости на процесс обучения. Однако, в этих работах не находят должного научно-теоретического осмысления и прикладного решения вопросы, касающиеся повышения уровня успеваемости учащихся-подростков основной школы, в условиях действия школьных стандартов (ФГОС ООО) [6], в том числе при изучении экологических дисциплин.

Необходимость решения проблем, связанных с повышением качества обучения, обуславливает актуальность *проблемы исследования* по повышению качества обучения, в том числе - «экологии», на основе определения и предупреждения причин ведущих к неуспеваемости учащихся-подростков основной школы.

В связи с тем, что условия современной жизни резко меняются и выдвигают новые требования к уровню подготовки учащихся, проблема неуспеваемости учащихся-подростков общеобразовательных школ становится очень важной. Снижение академической успеваемости сегодня в наибольшей мере наблюдается в подростковом возрасте (Атласкина Н.Н., Божович Л.И., Зеньковский В.В., Мусеридзе Т.Л., Недюрмагомедов Г.Г., Семчук Н.М. и др.), что связано с многочисленными объективными и субъективными причинами. Этот возраст, в научной литературе, считается сензитивным к педагогическим влияниям, к профилактическому и коррекционному воздействию (Зайналова Л.А., Липзиц И.С., Цукерман Г.А. и др.), поэтому в этот возрастной период можно успешно предупреждать неуспеваемость в процессе обучения, в том числе – «экологии».

Усиление «глобального экологического кризиса», причиной которого выступает противоречие между культурой (породившей «технократическую цивилизацию») и законами природы, потребляя которую общество превысило возможности биосферы восстанавливать утраченное, требует активного формирования экологической культуры личности и общества (Захлебный А.Н., Недюрмагомедов Г.Г., Несговорова Н.П., Семчук Н.М., Суравегина И.Т., Тюмасаева З.И., Янакиева Е.К. и др.) [3; 5], а это предполагает и повышение уровня успеваемости при изучении экологических дисциплин («экология растений», «экология животных», «экология человека» и «региональная экология») в основной школе.

Формирование экологической культуры учащихся-подростков осуществляется на основе реализации трех моделей (многопредметной, однопредметной и смешанной), из которых наиболее эффективной является «смешанная модель» [3].

В *смешанной модели* все школьные дисциплины сохраняют свои специфические образовательные цели, а координирующую роль берет на себя один из курсов экологической направленности (например, «общая экология»), в содержании которых в органичной связи представлены естественнонаучные и социальные компоненты содержания.

В этой модели содержание экологических знаний вводится с учетом особенностей традиционных учебных предметов, а также целостно в самостоятельных интегрированных предметах. «Смешанная модель» в дагестанских школах реализуется «по горизонтали»: учебный предмет («экология растений» в 6 классе, «экология животных» в 7, «экология человека» в 8 и «региональная экология» в 9 классе) + экологизация учебных предметов («биология», «химия», «физика», «география» и др.) + внеклассная работа по экологии. Важным компонентом «смешанной модели» является дисциплина «региональная экология»/«Экология Дагестана (Западный Прикаспий)» [4], которая вводится на уровне школьного компонента.

Неуспеваемость проявляется «в суммарной, комплексной итоговой неподготовленности учеников за определенный промежуток учебного времени и в появлении недостатков общей культуры поведения» (Бычкова Н.В.). В зарубежной литературе (англ. «school failure») «неуспеваемость» связывается с неспособностью ученика приобрести фундаментальные знания, навыки и компетенции, которые предусмотрены учебным планом и нормативной документацией в сфере образования. «Неуспеваемость» во многом зависит от установленных

правил перевода учащихся в следующий класс. Поскольку в школе переводят в следующий класс тех, кто удовлетворяет минимуму требований соотносящихся с баллом «три», то неуспеваемость выражается баллами «два» и «один» и может определяться как несоответствие минимальным требованиям.

К распространенным причинам неуспеваемости учащихся-подростков можно отнести:

- пониженная обучаемость школьника (Калмыкова З.И.);
- недостатки в развитии познавательных процессов (Дубровина И.В.);
- педагогическая запущенность (Антонова Г.П., Калмыкова З.И., Кулагина И.Ю.);
- индивидуально-типологические особенности (Гуревич К.М., Зархин В.Г.),
- интеллектуальная пассивность (Орлова Л.В.);
- отсутствие адекватной мотивации учения (Прихожан А.М., Толстых Н.Н. и др.) [4].

Многообразие причин неуспеваемости при изучении экологических дисциплин затрудняет деятельность учителя по их выявлению, и в большинстве случаев учитель выбирает традиционный способ работы с неуспевающими – дополнительные занятия с ними, состоящие в повторении пройденного учебного материала. При этом дополнительные занятия проводятся сразу с несколькими отстающими учащимися. Однако, эта работа, требующая большой затраты времени и сил, не даёт желаемого результата.

Рассмотрим некоторые из «классификаций неуспеваемости» которые можно использовать при обучении экологии, например:

1) Бударный А.А. выделяет два типа неуспеваемости:

- первый тип - абсолютная неуспеваемость, которая наблюдается у учащихся, объективно не способных выполнить самых простых заданий;
- второй тип - относительная неуспеваемость, наблюдаемая у учащихся, с потенциальными способностями, но в силу обстоятельств не имеющие возможность их применить;

2) Гельмонт А.М. и Мурачковский Н.И. выделяют три типа, это:

- общая (абсолютная) неуспеваемость - возникает вследствие неподготовленности ученика к школе, неблагоприятных условий жизни, его низкого уровня развития;
- частичная (относительная) неуспеваемость - возникает вследствие проблем в преподавании, пробелов в знаниях из-за недобросовестности ученика, отсутствия интереса к учебе;
- эпизодическая неуспеваемость - возникает вследствие низкого уровня обучения;

3) Локалова Н.П. предлагает два типа школьной неуспеваемости:

- общее отставание в учебе;
- отставание по отдельным предметам.

Гельмонт А.М., в зависимости от количества учебных предметов и устойчивости отставания, выделил три вида неуспеваемости школьников:

- общее и глубокое отставание – по многим или всем учебным предметам длительное время;
- частичная, но относительно стойкая неуспеваемость – по одному-трем наиболее сложным предметам (биология, экология, математика и т.д.);
- неуспеваемость эпизодическая – то по одному, то по другому предмету.

Во всех случаях Гельмонт А.М. имеет ввиду *фиксированную неуспеваемость* (к неуспевающим он относит тех учащихся, которые «приходят к концу четверти с грузом неудовлетворительных оценок» [1].

При обучении экологии, ученые выделили следующие *факторы неуспеваемости*:

- физиологический фактор (учеба должна быть связана с положительными отметками и хорошим здоровьем): включает - пониженный иммунитет, инфекционные заболевания, болезни опорно-двигательного аппарата, нарушение ЦНС, психические нарушения;
- психологический (существует прямая связь между успеваемостью и вниманием, памятью, мышлением): нарушение в развития внимания и памяти, медлительность понимания, дефекты развития речи, узость кругозора, отсутствие учебной мотивации и т.д.;

- социальный фактор: неблагоприятные бытовые условия, конфликты, малообеспеченность, безнадзорность ученика, отсутствие нормальных отношений с родителями и учителями (Белоцерковец Н.И. и др.).

Специалисты утверждают, что неуспеваемость у учеников при изучении экологических дисциплин, формируется на протяжении определенного времени и представляет ряд причинно-следственных связей. Цетлин В.С. [7] выделяет три этапа формирования неуспеваемости как явления, это:

- появление и накопление непреодоленных трудностей;
- отставание в учении;
- неуспеваемость, как явление.

На основании анализа теории и школьной практики по преодолению неуспеваемости на уроках экологии, можно предложить следующие *педагогические условия*:

- учителю экологии, при объяснении темы (раздела), необходимо ставить перед учениками - учебную задачу (указав перечень знаний, умений и навыков, которые они должны освоить при изучении темы);
- при изучении темы создавать - проблемные ситуации, рассказывающие ее сущность и актуальность;
- основой деятельности учеников является – их учебная деятельность (осуществляемая под руководством учителя-предметника);
- контроль учебной деятельности должен быть направлен на развитие учебно-познавательной мотивации учеников на уроках экологии;
- индивидуальный подход на уроках экологии (творческие индивидуальные задания);
- оценка учебной деятельности учащихся должна – качественная и количественная;
- оценка учебной деятельности на уроках экологии должна быть открытой;
- использовать на уроках экологии индивидуальные и коллективные проектные работы;
- чаще спрашивать неуспевающего школьника, и в случае неудачного ответа воздержаться от отрицательных оценочных суждений;
- чаще поощрять (и отметкой, и оценочными суждениями) ответы слабоуспевающих, а в некоторых случаях преднамеренно завышать им отметки;
- использовать на уроке экологии, при закреплении и повторении нового материала – дифференцированные задания (расчитанные на слабых, средних и сильных учащихся); метод направлен на то, чтобы облегчить условия работы неуспевающих, позволяя достичь ими некоторого успеха;
- обязательно должна быть (по экологии) домашняя учебная работа (способствует переводу знаний из кратковременной в долговременную память, обеспечивая их прочное усвоение; призвана подготовить учащихся к послешкольному самообразованию; способствует превращению ученика в активного субъекта учебной деятельности).
- необходимо предупреждать несоразмерность объёма и сложность домашнего задания, ведущей к перегрузке (по экологии, для учащихся 5-6-х классов норма выполнения домашних заданий не должна превышать 2-х часов, а для учащихся 7-8-х классов - 2,5–3-х часов);
- необходим особый подход к освещению учебного материала по экологии и его преподнесению (эмоционально-образный, подчеркивание различных привлекательных сторон содержания, интересные факты, парадоксы и др.);
- необходимо вернуться к знаниево-ориентированной образовательной парадигме, отказавшись от ошибочной личностно-ориентированной (которая привела к массовому снижению качества обучения) и др.

Таким образом, неуспеваемость – это сложная многогранная социально-педагогическая проблема современной школьной действительности. Поэтому профилактика школьной неуспеваемости предполагает своевременное выявление и устранение всех факторов и причин приводящих к систематическим пробелам при изучении школьных экологических дисциплин. Наиболее эффективными являются предложенные нами педагогические условия. Необходимо

также отметить, что успех работы по устранению причин неуспеваемости учащихся-подростков зависит от наличия у учителей экологии - знаний, необходимых для организации их деятельности по преодолению неуспеваемости.

Библиография:

1. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. - М.: Просвещение, 2004.
2. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2006.
3. Недюрмагомедов Г.Г. Проблемы экологического образования старшеклассников в дагестанской общеобразовательной школе // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. - 2007. - № 3(139). - С.130-133.
4. Недюрмагомедов Г.Г., Багирова И.А. Экология Дагестана (Западный Прикаспий): 9 класс: Учебное пособие для 9-х (10-х) классов общеобразовательных учреждений. - Махачкала: АЛЕФ, 2014. - 266 с.
5. Недюрмагомедов Г.Г., Джаруллаев Д.Г. Проблемы методики преподавания школьного регионального курса «Экология Дагестана» // Ecology and environment: Proceedings of the Third student scientific conference. - Shumen: Konstantin Preslavsky University Press, 2017. - Vol. 4. -Р. 128-135.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://base.garant.ru/55170507/>
7. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. - М.: Педагогика, 1977. - 120 с.

УДК 371

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОВУЗОВСКОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Низовцев Антон,

учитель математики, Центр педагогического мастерства, г. Москва, РФ

e-mail: nzk-ru@yandex.ru

orcid.id:0000-0002-9532-2170

Abstract: In modern society, the role of supplementary education is increasing from year to year. Additional education is aimed at increasing the mobility of the individual in the world of professions and in social life. One of the forms of additional education is the pre-university training of high school students in various subject (and inter-subject) areas. It is important to understand how to better integrate the process of pre-university training into the system of continuous additional mathematical education for high school students and in what forms to implement it in order to achieve the most positive effect. These questions are the purpose of the study of this article. The research methods were theoretical analysis, generalization and systematization of scientific works of the authors investigating the issues of organizing additional mathematical education for high school students. Having summarized the available works on the problem under study, the author concluded that the main approaches to its study are personality-oriented and systemic approaches. They imply the actualization of such a form of additional mathematical education as specialized education at the senior level of secondary school. Within the framework of a systematic approach, the organization of pre-university mathematical training presupposes continuity and phasing, the creation of a single educational space.

Key words: additional education, pre-university mathematical training, high school student, educational environment, digital environment, profile training, personal development, system

В современном обществе растет роль знаний и информации. Становится объективной потребностью непрерывное образование личности и постоянное обновление знаний, в соответствии с быстроменяющимися запросами общества к подготовке специалистов [3; 13; 15; 16]. При этом роль дополнительного образования из года в год повышается [14; 17]. Дополнительное образование нацелено на повышение мобильности личности в мире профессий, в социальной жизни, поскольку оно предоставляет возможность постоянно совершенствовать свои знания и навыки, гибко адаптируя их под запросы внешней среды.

В современном дополнительном образовании происходит диверсификация его форм, и методы его реализации также все более расширяются. Вариативность образовательных программ представляет широкие возможности индивидуализировать процесс получения дополнительного образования, совершенствовать профессиональные (и допрофессиональные) навыки. Дополнительное образование восполняет имеющиеся пробелы знаний, не прибегая к трудоемким образовательным программам, и, тем самым, является гораздо более гибким видом образования, нежели традиционное (общее, профессиональное).

К одной из форм дополнительного образования относится довузовская подготовка старшеклассников в различных предметных (и межпредметных) областях [18; 20]. В современной педагогической науке наблюдается плюрализм мнений и подходов относительно оптимальных форм ее организации. Поскольку сегодня не существует каких-либо единых стандартов к организации дополнительного образования, этот плюрализм становится понятным. Тем не менее, анализ педагогических трудов в области организации довузовской подготовки позволил выявить наиболее очевидные подходы в данной области, на которых, по нашему мнению, целесообразно остановиться в данной статье. Рассмотрим имеющиеся подходы к организации довузовской подготовки старшеклассников на примере дополнительного математического образования.

Под дополнительным математическим образованием школьников мы понимаем процесс организации математического образования среди школьников, ориентированный на освоение ими знаний и формирование компетенций, не входящих в курс основной школьной программы по математике, а также результат реализации данного процесса. Важно понять, каким образом оптимальнее встроить процесс довузовской подготовки в систему непрерывного дополнительного математического образования старшеклассников и в каких формах ее осуществлять, для достижения наиболее положительного эффекта.

Методами исследования выступили теоретический анализ, обобщение и систематизация научных работ авторов, исследующих вопросы организации дополнительного математического образования старшеклассников.

Систематизировав ряд имеющихся в литературе определений, мы пришли к заключению, что понятие «дovuзовская подготовка» можно определить через категорию «педагогическая система», основная цель реализации которой – подготовить старшеклассника к поступлению в вуз и адаптации в новой среде, включая адаптацию учебную и социальную, психологическую [22]. Следовательно, организация довузовской подготовки должна учитывать выделенные моменты и быть ориентирована на выполнение данных функций. Логичнее всего предположить, что довузовская математическая подготовка, как звено дополнительного образования и часть системы непрерывного образования, представлена как «промежуточное звено» между общим и высшим образованием.

На основе обобщения научных работ по проблеме дополнительного математического образования, включая такую его форму как довузовская подготовка старшеклассников, можно заключить, что одной из главных форм его организации, а также основной концептуальной идеей выступает профильное математическое образование. Суть профилизации образования состоит в углубленном изучении предметной области. Подобный подход в своих

исследованиях реализуют авторы В. А. Бородавкин, Л. Я. Букреева, Е. А. Митицына, А. В. Морозов, А. Я. Сапунов и др. [1; 2; 12; 21; 23]. Большинство авторов рассматривают развитие профильного образования в рамках личностно-ориентированного подхода к дополнительному образованию школьников. Это означает, что профилизация образования имеет своей целью индивидуализацию обучения и формирование образовательных траекторий развития применительно к особенностям каждой личности обучающегося.

И. В. Соколова личностно-ориентированный подход к организации дополнительной математической подготовки представляет через идею мотивации обучающихся, которая, по мнению автора, необходима для эффективности довузовской подготовки. Индивидуальная работа с каждым обучающимся, выявление его мотивации и ее развитие есть ключ к успешной подготовке абитуриента к поступлению в вуз [25].

Другой аспект исследуемой проблемы – способ включения довузовской подготовки в систему дополнительного математического образования. Данный аспект логичнее всего изучать в рамках системного подхода. При таком подходе довузовская подготовка рассматривается как элемент дополнительного математического образования и звено непрерывного образования. Функциональность данного элемента системы заключается в возможности обеспечить преемственность знаний, умений и навыков в области математического образования при переходе от общего – к профессиональному виду образования. Родоначальником данного подхода применительно к математическому образованию выступил А. Н. Колмогоров, который в 60-е годы XX века определил необходимость практического восполнения пробелов в физико-математическом образовании посредством развития физико-математических школ и позднее отразил это в своих теоретических работах [8].

В рамках системного подхода идея развития дополнительного математического образования наиболее ярко проявила себя в работах автора Р. М. Зайниева, который отмечал инертность и малоподвижность системы общего образования и обосновал необходимость развития дополнительного образования как более подвижного и гибкого элемента [5; 6].

В рамках системного подхода аналогичные идеи находим у авторов И. К. Кондауровой, О. С. Кочегаровой, Ж. Сайгитбаталлова, А. С. Сафарова, Н. А. Читалина и др. [9; 24; 27]. Авторы обуславливают эффективность довузовской математической подготовки «встроенностью» ее в систему дополнительного образования в качестве составного звена. При таком подходе реализуется идея непрерывного математического образования «школа – вуз», где довузовская подготовка выполняет функции перехода от одной ступени образования – к другой. К примеру, у Р. М. Зайниева такая модель представлена в виде ступеней и этапов довузовской математической подготовки, а также в виде создания единого образовательного пространства. Компонентами данной системы у автора определены следующие:

- социальное партнерство технических вузов и общеобразовательных школ;
- экспериментальные и лабораторные математические работы;
- решение прикладных задач по математике [4].

У авторов О. В. Касаткиной и Е. Н. Клименко системный подход к организации довузовской математической подготовки представлен в виде взаимосвязанных блоков компонентов:

- общий курс довузовской подготовки, который включает традиционные формы занятий для подготовки обучаемых к успешной сдаче вступительных экзаменов в вуз или колледж;
- элективные курсы для быстрой адаптации абитуриентов;
- экспресс-курс для подготовки к ЕГЭ [7].

Непрерывность реализации довузовской математической подготовки, согласно концепции данных авторов, предполагает несколько этапов:

1. *пропедевтический этап* (дифференциация и индивидуализация потребностей обучаемых, формирование разноуровневых групп обучения);
2. *основной этап* (подготовка обучаемых на основе различных технологий, индивидуализация процесса обучения);
3. *завершающий этап* (контроль и мониторинг результатов обучения, организация обратной связи для выявления имеющихся пробелов) [7].

Схожие концептуальные идеи в рамках системного подхода к организации довузовской математической подготовки выражают Д. Р. Баишева и Г. А. Левова, отмечая необходимость поэтапного включения абитуриентов в данный процесс [10].

Системный подход в изучаемом аспекте выделен М. Л. Лурье. В интерпретации автора данный подход предполагает формирование непрерывного поэтапного процесса, дифференцируемого по уровням сложности. Основой его внедрения служит использование инфокоммуникационных технологий. Данные этапы предполагают:

- замену унифицированных учебников на гибкие учебные пособия, основанные на вариативных составляющих;
- изменение схемы построения занятий с традиционной, догматичной, – на проблемное обучение;
- диверсификацию образования (развитие различных форм дополнительного образования и внеурочной математической работы);
- участие обучающихся в научно-исследовательской работе [11].

У автора Т. А. Чернецкой системный подход к организации довузовской математической подготовки реализован через проектирование образовательного пространства в единстве очной и дистанционной форм, на основе модульного принципа построения обучающего курса. Данный принцип позволяет сделать систему подготовки более гибкой и адаптивной, легко приспосабливающейся к изменениям внешних условий. Особенностью содержания данной системы выступает широкое использование динамических задач, а также интерактивных моделей и поисковой деятельности [26].

Проанализировав имеющиеся работы по изучаемой проблеме, можно сделать вывод о том, что основными подходами к ее исследованию выступают личностно-ориентированный и системный. Они предполагают актуализацию такой формы дополнительного математического образования как профильное обучение на старшей ступени средней школы. Профилизация образования способствует не только более полному предметному погружению обучаемых, но также является важнейшим фактором развития мотивации к углубленному изучению предметов, и фактором профессионального самоопределения. В результате, это способствует лучшему достижению результатов обучения – предметных, личностных, метапредметных [18; 19]. В рамках системного подхода организация довузовской математической подготовки предполагает непрерывность и поэтапность, создание единого образовательного пространства. Полагая, что указанные характеристики более полно способствуют включению старшеклассников в процесс довузовской математической подготовки и повышают ее эффективность в современном образовании.

Библиография:

1. Бородавкин, В. А. Профильная довузовская подготовка: опыт и проблемы / В. А. Бородавкин // Интеграция образования, науки и производства в интересах высокотехнологического комплекса // Материалы Международного форума «Технологии в машиностроении – 2010». – М., 2010. – С. 129-133.
2. Букреева, Л. Я. Профильная дифференциация как основа совершенствования современного школьного образования / Л. Я. Букреева. – Уфа, 2008. – 35 с.
3. Евдокимова, А. И. Педагогические особенности самоопределения в профессии в условиях непрерывного образования / А. И. Евдокимова, Д.О. Кикава, А. В. Морозов // Педагогическая информатика. – 2021. – № 4. – С. 57-67.

4. Зайниев, Р. М. Довузовская математическая подготовка в профильных классах инженерно-технического направления / Р. М. Зайниев // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 3. – С. 52-54.
5. Зайниев, Р. М. Преемственность математической подготовки в инженерно-техническом образовании / Р. М. Зайниев. – Казань: Изд-во КГУ, 2009. – 366 с.
6. Зайниев, Р. М. Реализация преемственности в математическом образовании / Р. М. Зайниев. – Набережные Челны: Изд-во ФГ БОУ ВПО «НИСПТР», 2015. – 223 с.
7. Клименко, Е. Н. Программа «Абитуриент» Довузовская подготовка по математике и физике / Е. Н. Клименко, О. В. Касаткина // Образование в современной школе. – 2008. – № 12. – С. 54-55.
8. Колмогоров, А. Н. Физико-математическая школа при МГУ / А. Н. Колмогоров, В. В. Вавилов, И. Т. Тропин. – М.: Знание, 1981. – 64 с.
9. Кондаурова, И. К. Дисциплина «Дополнительное математическое образование школьников» в системе профессиональной подготовки будущих бакалавров педагогического образования / И. К. Кондаурова, О. С. Кочегарова // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 3 (87). – С. 22-28.
10. Левова, Г. А. Довузовская подготовка по математике абитуриентов строительных вузов / Г. А. Левова, Д. Р. Баишева // Вестник ПГУАС: строительство, наука и образование. – 2018. – № 1. – С. 87-97.
11. Лурье, М. Л. Довузовская математическая подготовка школьников-россиян к участию в Болонском процессе / М. Л. Лурье // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 207-211.
12. Митицина, Е. А. Психологическая готовность выпускников профильных классов к итоговой аттестации / Е. А. Митицина: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006. – 20 с.
13. Морозов, А. В. Актуальные проблемы и перспективы развития непрерывного образования в России / А. В. Морозов // В сборнике: Петербургские пенитенциарные конференции // Материалы конференций. В 4-х томах. – СПб.: СПбУФСИН, 2021. – С. 32-41.
14. Морозов, А. В. Дополнительное образование школьников в процессе их обучения / А. В. Морозов // В сборнике: Научные труды ФКУ НИИ ФСИН России. Вып. 3. – М.: ФКУ НИИ ФСИН России, 2020. – С. 189-194.
15. Морозов, А. В. Развитие личности обучаемого как важнейшая задача современного непрерывного образования / А. В. Морозов // В сборнике: Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики // Материалы 11-ой Международной научно-практической конференции. В 2-х книгах / Под общей редакцией Е. А. Корчагина, Р. С. Сафина. – Казань: КГАСУ, 2017. – С. 287-291.
16. Морозов, А. В. Формирование системы непрерывного образования на основе использования технологий дистанционного обучения и электронных образовательных ресурсов / А. В. Морозов // В сборнике: «ЭРНО-2015» Электронные ресурсы в непрерывном образовании // Труды IV Международного научно-методического симпозиума. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2015. – С. 60-65.
17. Морозов, А. В. Роль и значение системы дополнительного профессионального образования в переподготовке современных специалистов / А. В. Морозов, А. А. Коченко // В сборнике: Евразийское пространство: приоритеты социально-экономического развития // Материалы II Международной научно-практической конференции / Под редакцией д.э.н, профессора В. П. Тихомирова. – М.: ЕАОИ, 2012. – С. 580-584.
18. Морозов, А. В. Значение дополнительного образования в подготовке старшеклассников к успешной сдаче ЕГЭ по математике и поступлению в вузы / А. В. Морозов, С. В. Молчанов, А. Ю. Низовцев, С. А. Михель. – М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2020. – 36 с.

19. Морозов, А. В. Нормативно-правовые основы довузовской математической подготовки старшеклассников / А. В. Морозов, А. Ю. Низовцев // Образование и право. – 2020. – № 4. – С. 296-302.
20. Морозов, А. В. Теоретические аспекты проблемы довузовской математической подготовки старшеклассников / А. В. Морозов, А. Ю. Низовцев // Управление образованием: теория и практика. – 2019. – № 4 (36). – С. 23-30.
21. Морозов, А. В. Исследование незадействованной учебной мотивации старшеклассников с использованием методов смешанного обучения / А. В. Морозов, А. Ю. Терещенко // Вестник университета талантов. – 2017. – № 2. – С. 107-109.
22. Морозов, А. В. Адаптивность обучающихся как детерминанта здоровьесберегающих образовательных технологий / А. В. Морозов, А. В. Чебыкина // В сборнике: Актуальные проблемы государственного, регионального и муниципального управления: теория, аналитика, практика // Сборник статей. – Оренбург, 2017. – С. 22-27.
23. Сапунов, А. Я. Управление развитием профильного обучения в условиях муниципального образования / А. Я. Сапунов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 125 с.
24. Сафаров, А. С. Довузовская математическая подготовка как фактор повышения качества математического образования / А. С. Сафаров // Гуманизация образования. – 2017. – № 1. – С. 11-15.
25. Соколова, И. В. Технология внеклассной работы по математике в V - VI классах на основе личностно-ориентированного подхода / И. В. Соколова: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 2005. – 22 с.
26. Чернецкая, Т. А. Довузовская математическая подготовка школьников на основе применения технологий дистанционного обучения / Т. А. Чернецкая: Дис... канд. пед. наук. – Саранск, 2014. – 245 с.
27. Читалин, Н. А. Фундаментализация содержания математической подготовки в экономическом колледже / Н. А. Читалин, Ж. Сайгитбаталлов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2004. – 120 с

УДК 372.3/4

ПРОБЛЕМАТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Обухова Нелли,

аспирант, Институт управления образованием РАО, г. Москва, РФ

e-mail: obukhova.nel@yandex.ru

orcid id: 0000-0002-3672-5252

Abstract. The article deals with the specifics of Russian preschool education. These principles of managing a preschool educational organization at the present stage outline the problems of the managerial activity of the head of the kindergarten. The conditions for increasing the efficiency of the process of professional development of the head of a preschool educational organization in connection with the adoption of a professional standard have been identified.

Keywords: preschool education, kindergarten head, preschool educational organization, professional standard, professional development

С 2013 года после вступления в силу закона «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон «Об образовании») детский сад стал первой обязательной ступенью образовательного процесса. Государство гарантирует не только доступность, но и качество образования на этой ступени. 1 января 2014 года был введен Федеральный государственный

образовательный стандарт дошкольного образования, что, согласно п. 6 ст. 2 Закона «Об образовании» означает «совокупность обязательных требований к дошкольному образованию, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования» [8].

Эта норма была введена в Закон «Об образовании» в связи с пониманием важности именно дошкольного образования для дальнейшего успешного развития, обучения каждого человека, доступности для каждого гражданина – где бы он ни проживал в Российской Федерации – качественного образования. Система дошкольного образования постоянно трансформируется. Отвечая современным общественным вызовам, система образования должна обеспечивать устойчивое качество, как оказываемых образовательных услуг, так и конечного результата – образованного индивида [11].

С 2010 года в стратегическом прогнозировании стали применяться технологии форсайта, успешно использующиеся в странах Евросоюза. Так, например, в 2010 году был разработан форсайт «Детство 2030», неоднозначно воспринятый российской общественностью. С 2012 года рассматривались такие форсайт-проекты как «Образование 2030» [1; 9].

Качественный образовательный уровень индивидуума зависит от потенциала обучающегося, семьи, среды и социального образовательного института. Задача образовательной организации – дать образование высокого качества, несмотря на разный уровень трех основных составляющих – потенциала и возможностей индивидуума, семьи и среды. Эффективность функционирования образовательного института зависит от деятельности управленческой команды [5], профессионального уровня преподавательского состава дошкольной образовательной организации и ресурсной составляющей. Но наиболее важна роль руководителя – лидера, его профессиональных компетенций и системных личностных качеств [4].

Современный руководитель должен обладать знаниями в области педагогики, ювенального и образовательного права, финансов, бухгалтерского и управленческого учета, менеджмента организации, теории управления персоналом, психологии и информационных технологий. Некомпетентность руководителя – недопустима, поэтому необходима научная проработка вопросов подготовки руководителя к работе в современных условиях и создания системы непрерывного профессионального развития руководителей образовательных организаций. Система дополнительного профессионального образования, являющаяся базисом механизма поддержки профессионального развития руководителей, на сегодняшний день уже не справляется с этой задачей [2].

Насыщенная культурно-образовательная среда, массированные информационные потоки, наличие специализированных информационных баз, активное социальное партнерство образовательных организаций, творческие центры, научные организации, учреждения культуры, различные профессиональные ассоциации – в значительной мере расширяют профессиональный кругозор руководителей организаций [6]. Но каждый из данных элементов развивается самостоятельно, не представляя собой гармонизированную систему поддержки профессионального развития руководителя. Все это, в совокупности, можно охарактеризовать как проблему не одного конкретного руководителя, а всей системы в целом.

Интересна связь между качеством дошкольного образования и качеством управленческой команды дошкольной образовательной организации, каким образом лидер воздействует на все процессы, происходящие в организации, каким образом профессиональное развитие лидера влияет и модифицирует образовательные процессы в дошкольной образовательной организации. Международная и отечественная практика свидетельствует, что успешное развитие, престиж, результативность работы образовательной организации определяются качеством ее руководства.

Особенно актуализируются исследования в связи с принятием профессионального стандарта заведующего детским садом «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)», вступающим в силу с 1 марта 2022 года [7].

В соответствии с новым профессиональным стандартом требования к образованию руководителя дошкольной образовательной организации включают в себя:

- высшее образование – специалитет, магистратура в рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки «образование и педагогические науки» и дополнительное профессиональное образование (программа профессиональной переподготовки) по одному из направлений: «экономика», «менеджмент», «управление персоналом», «государственное и муниципальное управление»
- или высшее образование – бакалавриат в рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки «образование и педагогические науки» и высшее образование (магистратура) в рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки «экономика и управление»
- или высшее образование – бакалавриат в рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки «экономика и управление» и высшее образование (магистратура) в рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки «образование и педагогические науки»
- или высшее образование – специалитет, магистратура и дополнительное профессиональное образование (программа профессиональной переподготовки) в сфере образования и педагогических наук и дополнительное профессиональное образование (программа профессиональной переподготовки) по одному из направлений: «экономика», «менеджмент», «управление персоналом», «государственное и муниципальное управление» [3; 10].

Требования к опыту практической работы – не менее пяти лет на педагогических и/или руководящих должностях в дошкольных образовательных организациях или общеобразовательных организациях, что расширяет круг претендентов с различным базовым образованием, но защищает систему от попадания на данную должность лиц, далеких от сферы образования.

Требования к профессиональным компетенциям структурированы по трудовым функциям:

- Управление образовательной деятельностью дошкольной образовательной организации;
- Организация присмотра и ухода за детьми;
- Администрирование деятельности дошкольной образовательной организации;
- Управление развитием дошкольной образовательной организации;
- Управление взаимодействием дошкольной образовательной организации с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами.

По данным направлениям будут проведены трансформационные процессы подготовки, аттестации и независимой оценки профессиональных компетенций руководителей дошкольных образовательных организаций, но самые важные предлагается провести в системе профессионального развития руководителей (см. рис. № 1).

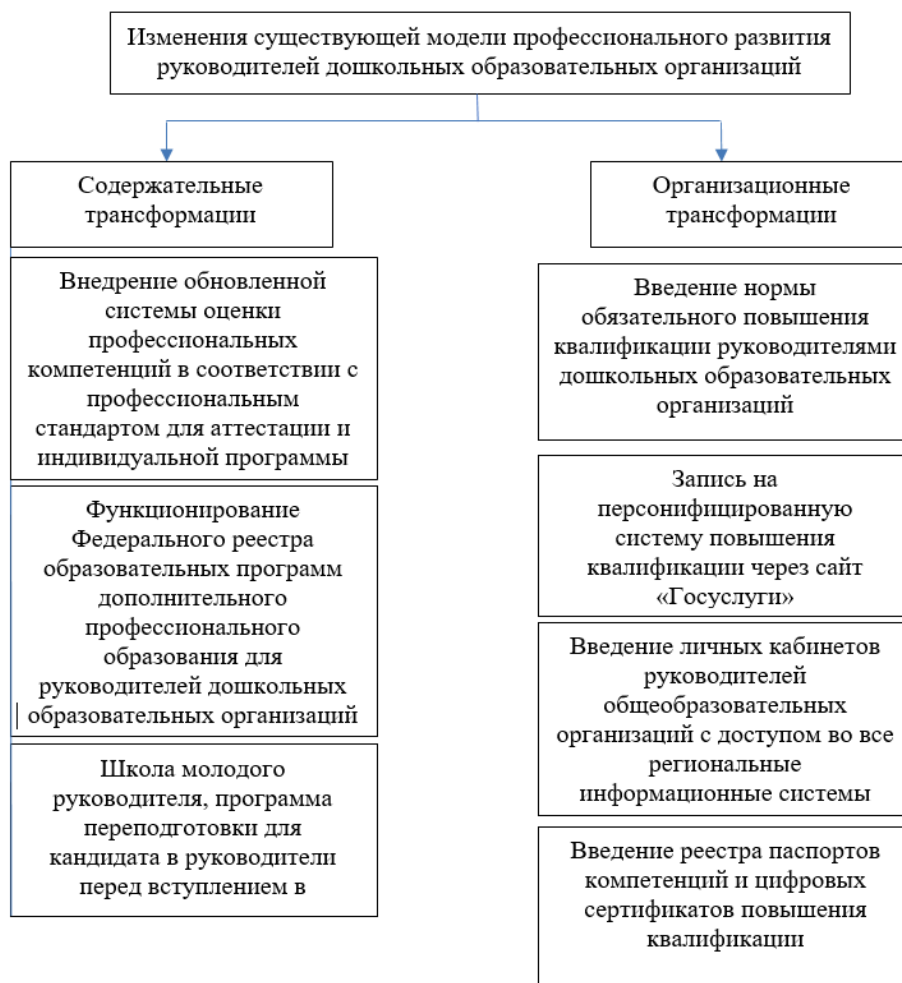


Рис. № 1. Изменения существующей модели профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций

Данные изменения послужат совершенствованию системы профессионального развития руководителей дошкольных образовательных организаций в соответствии с вводимым в действие в Российской Федерации с 01.03.2022 года профессиональным стандартом.

Библиография:

1. Дорожная карта «Образование 2030». Официальный сайт Агентства стратегических инициатив // [Электронный ресурс] URL: <https://asi.ru/news/2475/> (дата обращения 17.01.2022)
2. Морозов, А. В. Повышение управленческой компетентности руководителей образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования / А. В. Морозов // В сборнике: Информационные технологии. Автоматизация. Актуализация и решение проблем подготовки высококвалифицированных кадров (ИТАП-2018) // Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. – Набережные Челны: НЧФ КФУ, 2018. – С. 230-238.
3. Морозов, А. В. Подготовка руководителей системы образования в условиях внедрения профессионального стандарта / А. В. Морозов // В сборнике: Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития // Материалы 12-ой Международной научно-практической конференции. В 2-х книгах / Под общей редакцией Р. С. Сафина, Е. А. Корчагина. – Казань: КГАСУ, 2018. – С. 128-132.

4. Морозов, А. В. Профессиональная подготовка руководителей системы образования с использованием современных цифровых технологий / А. В. Морозов // Человек и образование. – 2018. – № 4 (57). – С. 105-110.
5. Морозов, А. В. Роль руководителя образовательной организации в изменяющейся цифровой реальности / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // В сборнике: Приоритетные направления психолого-педагогической деятельности в современной образовательной среде // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Йошкар-Ола, 2021. – С. 37-42.
6. Неустроев, С. С. Формирование системы кадрового резерва руководителей общеобразовательных организаций / С. С. Неустроев, Ю. М. Федорчук // Управление образованием: теория и практика. – 2018. – № 1 (29). – С. 5-13.
7. Приказ Минтруда России от 19.04.2021 № 250н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» // [Электронный ресурс] URL: Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/608483110> (дата обращения 09.01.2022)
8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» // [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 29.12.2021)
9. Федорчук, Ю. М. Стратегия развития образования: от международного уровня до уровня образовательной организации / Ю. М. Федорчук, А. В. Морозов // Глобальная экономика и образование. – 2021. – Т. 1. – № 2. – С. 73-81.
10. Morozov, A. V. Professional Standard as an Indicator of Administrative Competence of a School Principal in Russia / A. V. Morozov // Proceedings of the International Conference on the Development of Education in Eurasia (ICDEE 2019) // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – 2019. – volume 316. – Pp. 42-49.
11. Mukhametzyanova, F. G. Modern Development Strategy of Russian Education / F. G. Mukhametzyanova, A. V. Morozov, R. R. Khayrutdinov, Yu. M. Fedorchuk, R. R. Aminova // International Journal of Higher Education. – 2020. – Vol. 9. – No. 8. – Pp. 72-78. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n8p72>

УДК: 37.035.6

ТВОРЧЕСКИЕ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ ПО МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВОСПИТАНИЮ

Папцова Алла,

доктор фил. наук, КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: papcova@mail.ru

orcid id: 0000-0002-9127-6373

Abstract. The article considers the possibilities of using creative and practice-oriented tasks in the work on intercultural education. Such tasks increase learning motivation and contribute to the effectiveness of the learning process. But the implementation of such tasks requires significant time, information and material resources. Therefore, in the development of creative skills, opportunities for extracurricular work are necessary. Creative technologies affect not only the cognitive sphere, but also the emotional and sensory one. The experience of feeling belonging to different cultures in the process of performing a creative or practice-oriented task is able to break down intercultural barriers, and to feel the value of cultural diversity.

Keywords: creative tasks, practice-oriented tasks, intercultural education, creative technologies, developmental education.

Глобализация и присущий ей высокий уровень миграционных процессов обусловили повсеместное возрастание значение межкультурного воспитания. Значимо оно и для реализации принципа признания и гарантирования прав лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, включая право на сохранение, развитие и выражение их этнической, культурной, языковой и религиозной самобытности, Закрепление этого принципа в Кодексе образования РМ (п.І, ст.7) [1] является важным индикатором демократизации страны.

Гармоничное развитие межэтнических отношений предполагает, что при осознании значения собственной самобытности формируется и представление о ценности культурного многообразия для страны, стремящейся в сообщество европейских народов, избравших для себя в качестве девиза выражение «Единство в многообразии». Для того, чтобы это представление сформировалось недостаточно просто продемонстрировать красоту материальной и духовной культуры народов Молдовы и народов мира, надо преодолевать чувство национальной исключительности и национального превосходства, ведущее к шовинизму.

Это возможно в условиях применения технологий творчества, когда учащийся принимает позицию человека, принадлежащей к иной культуре как свою собственную, играя роль представителя иной культуры. Стоит подчеркнуть, что способность к творчеству в истории философии всегда считалась одной из специфических черт бытия человека, хотя каждая их эпох делала акцент на различных его аспектах. В XX веке к проблематике В.Дильтей творчества обращались Г.Зиммель, Х.Ортега-и-Гассет, Н.А.Бердяев, М.Хайдеггер и другие мыслители. Педагогики-практики приходили к значению технологий творчества отталкиваясь от анализа эмпирики. Так, практика воспитательной работы убедила В.А.Сухомлинского в значимости раскрытия этой неповторимости, самобытности, творческой индивидуальности для формирования личности[9, с.99].

Общепринятым считается понимание творчества как процесса человеческой деятельности, создающего качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания субъективно нового.

Предметом исследования в данной работе являются те возможности использования творческих и практико-ориентированных заданий в организации межкультурного воспитания, которые сложились в АТО Гагауз Ери

Технологии вполне соответствуют современному подходу к обучению как к развивающему процессу, в котором учащийся является самостоятельным субъектом деятельности [7, с.56]

П.В.Гора считает необходимым условием развивающего обучения перенос сформированных приемов из воспроизводящей и преобразующей работы в условия творческо-поисковой деятельности [4, с.62-63].

И.Я Лернер считает отличительной чертой творческого мышления то, что мыслящий субъект посредством особых процедур достигает новых для себя результатов самостоятельно в процессе поиска [5, с.13] Рассматривая творческую деятельность в он приводит несколько ее процедур: 1. Самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию. Применительно к межкультурному воспитанию это означает применение навыков анализа артефактов культуры своего народа к анализу артефактов иных культур. Еще одна разновидность процедуры творчества - видение новой проблемы в знакомой ситуации. В рамках межкультурного воспитания можно рассматривать какие обряды сопровождают значимые события жизни человека, такие как рождение, свадьба, смерть в различных культурах. Процедуру осознания структуры объекта можно использовать, например, анализируя структуру народного костюма, традиционного жилища и т.д. М.Т.Студеникин указывает на необходимость выявления доминирующего характера деятельности учащихся,

включающей в себя три уровня познания — воспроизводящий, преобразующий, творческо-поисковый [8, с.185-186].

Эти уровни должны проявляться в определении содержания заданий для учащихся. Так, например, можно воспроизвести песню или стихотворение на ином языке, можно перевести народную песню иной культуры на свой родной язык или осуществить сбор и изучение фольклорного материала, принадлежащего разным этносам Молдовы.

Так, можно организовать конкурс стихов и песен на языках народов Молдовы и провести его 21 февраля в Международный день родного языка. Решение об учреждении этого праздника было принято на тридцатой конференции Генеральной ассамблеи ЮНЕСКО. Для Гагаузии такой праздник имеет особое значение – помимо гагаузского языка руководство страны и автономии поддерживает сохранение и развитие государственного языка, а также болгарского и украинского языков, прежде всего в населенных пунктах компактного проживания болгар (с.Кирсово) и украинцев (с.Ферапонтьевка).

Традиционно в автономии отмечается День славянской письменности и культуры 24 мая. В этот день свои народные песни и танцы исполняют славяне автономии – болгары, украинцы, поляки, русские.

Примером творческого развития языков на территории автономии является издание альманаха «Бесарабски гердан», в котором публикуются стихотворные и прозаические произведения авторов, в том числе и юных на различных языках – русском, болгарском, гагаузском и румынском. Инициатором издания является Фонд «Български дух», возглавляемых Олегом Косых. Сам альманах и его презентации являются настоящим диалогом культур народов Молдовы.

Современная дидактика предусматривает такое многообразие творческих заданий, что существует несколько их классификаций: И.Я. Лернер выделяет такие их типы как конструирование, проектирование, планирование, проведение эксперимента, решение поисковых задач. А.В. Хуторский разделяет когнитивные, креативные, организационно-деятельностные творческие задания, основываясь на сфере, в которой проявляется индивидуальность учащегося. Он называет творческие задания «открытыми», так как они не имеют однозначных результатов их выполнения и отражают степень творческого самовыражения учащихся [10, с.267].

Такие творческие задания могут сопровождать изучение культур различных эпох на уроках истории. Стоит особо подчеркнуть необходимость тщательной подготовки к выполнению такого задания, так как творческая фантазия учащегося должна быть ограничена определенным историческим контекстом эпохи. Так, например, можно предложить учащимся нарисовать представителя того или иного исторического этноса, отразив специфику материальной культуры (костюм, оружие, предметы быта). Но творческое видение учащегося должно опираться на знание материальной культуры этноса. Выполнение задания составить речь представителя того или иного этноса в период значимого исторического события должно предвлекать изучение самого исторического события. Так, например, можно предложить реконструировать события, связанные с тем, как «задунайские переселенцы» гагаузы и болгары принимали решение о переселении, но для этого учащиеся должны понимать что именно происходило на территории Османской империи и на территории Буджака, вошедшего в состав Российской империи в ту или иную эпоху. Такого рода задания на уроках истории помогают сформировать навыки, которые можно использовать во внеклассной работе по межкультурному воспитанию

Для тесного знакомства со спецификой культур народов Молдовы можно использовать ресурсы музеев региона и страны. Так, учащиеся могут посетить Национальный музей этнографии и естественной истории в г.Кишиневе, а также региональные историко-этнографические музеи. В настоящее время в учебных заведениях Гагаузии открываются уголки культур народов автономии – гагаузов, болгар, украинцев. Пополнение фондов этих школьных музеев может быть результатом поисковой краеведческой работы учащихся.

К практико-ориентированным заданиям можно отнести те задания, которые воспроизводя артефакты материальной культуры и практики повседневной жизни представителей различных культур. Можно предложить учащимся поучаствовать в мастер-классе по приготовлению традиционных блюд народов Молдовы или провести конкурс таких блюд приготовленных в домашних условиях. В автономии созданы структуры, которые могут помочь в выполнении разного рода практико-ориентированных заданий. Так, в Комрате действует Ремесленная школа Гагаузии «Zanaat Evi», задачей которой является возрождение гагаузских ремесел посредством формирования соответствующих навыков у учащихся автономии. Бесплатно посещать ее могут прежде всего юные жители Комрата, но педагоги школы организуют и выездные мастер-классы. Учащиеся учатся работать с глиной, гипсом и деревом. Директор школы П.Капаклы считает деятельность школы вкладом в сохранение и развитие гагаузской культуры. Действует в Гагаузии и Ассоциация «Народные мастера Гагаузии», члены которой также готовы к организации мастер-классов.

В рамках аудиторных занятий можно дать задание реконструировать повседневную жизнь представителя того или иного исторического этноса. Степень сложности задания зависит от того, сколько аспектов должен отразить учащийся. Так, описывая жизнь своего героя учащийся может конкретизировать к какому сословию принадлежит его герой, придумать ему имя, описать его одежду, обувь, прическу, оружие или атрибуты ремесла, описать его завтрак, обед или ужин, разработать для него маршрут с указанием достопримечательностей, которые он должен был увидеть и т.д.

Можно предложить учащимся сделать видеоклип на песню, отражающую дух эпохи. Если речь идет о проблематике межкультурного воспитания, то можно предложить снять видеоклип, иллюстрирующий народную песню. И можно предложить версию народной песни на родном языке. Примером такой интерпретации может служить гагаузская версия песни Горана Бреговича «Едерлези», исполненная Т.Митиогло.

В рамках внеаудиторных занятий можно предложить концерт-реконструкцию народных обрядов. Помочь в этом могут работники музеев. Так, работники Национального гагаузского историко-этнографического музея Гагаузии им.Д.Карачобана предлагают учащимся, приезжающим к ним на экскурсии переодеться в гагаузскую национальную одежду и принять участие в реконструкции одного из обрядов.

Примером реализации творческих возможностей учащихся в рамках проектной деятельности может быть конкурс «Искусство Родины», который ежегодно проходит в Детской художественной школы им.Д.Д.Еребакана г.Чадыр-Лунги. Учащиеся могут выбрать исследовательские проекты по материальной культуре народов Молдовы или по творчеству художников, отражающих в своих произведениях специфику народной культуры [2]. Конкурс проходит уже 4 года подряд и закономерным этапом его развития должен стать его региональный статус.

В рамках учебного процесса творческие и практико-ориентированные задания можно предложить в рамках изучения тем по культуре и по повседневной жизни в различные исторические эпохи. Осознание многообразия культур в значительной мере способствует формированию межкультурной компетенции и навыков межкультурной коммуникации. Такого рода задания повышают учебную мотивацию и способствуют эффективности процесса обучения. Но выполнение таких заданий требует значительных временных, информационных и материальных ресурсов. А специфика организации учебного процесса связана с определенными требованиями. Поэтому в развитии навыков творческой деятельности ограничиться только аудиторной работой не представляется возможным. Еще одним фактором эффективности обращения к технологиям творчества является то, что иногда такая деятельность может потребовать специфических компетенций. И если педагог ими не обладает, он может обратиться за поддержкой к специалистам. Так, в Колледже им.М.Чакира в Комрате большое внимание уделяется поэтическому творчеству. Учителя гагаузского языка поощряют учащихся писать стихи на гагаузском языке и даже делать небольшие книги. Один

из учителей – Г.Д.Сиркели – известная гагаузская поэтесса. Однако для того, чтобы отточить навыки поэтического ремесла у учащихся были организованы мастер-классы гагаузского поэта Т.Занета. Закономерным итогом такой деятельности стало издание сборника стихов «Голос души» на трех языках гагаузском, русском, румынском языках[3].

Технологии творчества воздействуют не только на когнитивную сферу, но и на эмоционально-чувственную. Опыт ощущения сопричастности к различным культурам в процессе выполнения творческого или практико-ориентированного задания способен сломать межкультурные барьеры, осознать и прочувствовать ценность культурного многообразия. Этим обусловлена значимость их для межкультурного воспитания.

Библиография:

1. Кодекс Республики Молдова от 17 июля 2014 года № 152 «Об образовании»
2. В районной художественной школе прошел конкурс исследовательских проектов «Искусство Родины»[Электронный ресурс]
3. <https://www.grin.md/v-raionnoj-hudozhestvennoj-shkole-proshel-konkurs-issledovatel'skih-proektov-iskusstvo-rodiny/> Дата обращения 20.01.2022
4. «Голос души» посольство России профинансировало издание сб. стихов на гагаузском языке
5. <http://gagauzinfo.md/index.php?newsid=40538> Дата обращения 20.01.2022
6. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. Москва: «Просвещение».1988, 214 с.
7. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Пособие для учителей. Москва: «Просвещение», 1982, 191 с.
8. «Мы возрождаем наши гагаузские ремесла». Чем живет ремесленная школа в Комрате спустя год после открытия [Электронный ресурс]
9. <https://gagauzinfo.md/top2/48927-my-vozrozhdaem-gagauzskie-remesla-chem-segodnya-zhivet-remeslennaya-shkola-v-komrate.html> Дата обращения 20.01.2022
10. Никулина Н.Ю. Методика преподавания истории в средней школе. Калининград: Калининград. Ун-т. 2000, 95 с.
11. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. Москва: «ВЛАДОС», 2000, 240 с.
12. Сухомлинский В.А. Человек неповторим//Сухомлинский В.А. Избранные педагогические труды. т.5.Статьи.Киев.: «Рад.школа».1980, 683 с.
13. Хуторский А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001, 544 с.

УДК 378.146

ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО МАТЕМАТИКЕ С ПОМОЩЬЮ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ

Полежаев Виктор,

доктор пед. наук, доцент, Московская финансово-
юридическая академия г. Москва, РФ

e-mail: polej@mail.ru

orcid id: 0000-0002-1935-5253

Полежаева Людмила,

кандидат техн. наук, доцент РЭУ им.
Г.В. Плеханова, г. Москва, РФ

e-mail: polej@mail.ru

orcid id: 0000-0003-0906-3051

Abstract. The paper discusses ways to improve methods and algorithms for blank and automated control of knowledge, approaches to creating and ensuring the effective functioning of electronic educational and methodological complexes for teaching mathematics. The success of using

the proposed approaches has been confirmed in practice in the study of mathematical disciplines by students in different universities.

Keywords: information and communication technologies, measurement, quality control, educational process, computer testing, monitoring

Качество образования, в целом, и математического образования, в частности, представляет собой многомерное и многоаспектное свойство результата учебной деятельности, детерминированное множеством учебно-методических и учебно-воспитательных факторов. В последнее время наблюдается уменьшение количества аудиторных часов на изучение предметов в программах по различным учебным дисциплинам, что приводит к дефициту учебного времени. Поэтому возникает потребность в повышении эффективности учебного процесса, в частности, качества и технологичности педагогического контроля [4]. Одним из наиболее технологичных средств диагностики и контроля знаний является тестирование, которое необходимо использовать в сочетании с традиционными средствами педагогического контроля [2].

Тестирование – это, с одной стороны, современная парадигма объективного оценивания учебных достижений ученика, с другой – это метод измерения определенных качеств индивида с помощью теста. Качественно подготовленный тест способствует получению надежной информации, которая соответствует реальному положению дел. Тестовые методы имеют некоторые преимущества по сравнению с другими методами педагогической диагностики: научная обоснованность самих тестов, которая позволяет получить объективные результаты об уровне знаний учащихся; технологичность методов, точность измерений, наличие одинаковых для всех участников опроса правил осуществления педагогического контроля и адекватной интерпретации тестовых результатов.

Компьютерный тестовый контроль является важной составляющей новых информационных технологий обучения, которые постепенно воплощаются в педагогическую практику. Проблемы компьютерного контроля знаний, как правило, рассматриваются в двух аспектах: методическом и техническом [3]. К методическому аспекту относятся планирование и организация проведения контроля; определение типов вопросов при разработке заданий для проверки знаний обучающихся, формирование набора вопросов и задач для опроса, определение критериев оценивания выполнения каждого задания и всей работы в целом. К техническим аспектам относятся: формирование выборки контрольных заданий на основе избранного подхода, выбор и использование в системе контроля параметров контроля знаний, выбор алгоритмов оценки знаний учащихся и т.д. Контроль усвоения учебного материала и оценивание учебных достижений учащихся является составной частью системы оценки качества.

Тестовые материалы широко используются преподавателями математических кафедр для текущего контроля и промежуточной аттестации студентов, в том числе, при проведении экзаменов и зачетов, правовая основа проведения которых в тестовой форме зафиксирована в локальных нормативных актах университета. Задача разработчиков – довести систему до такого состояния, чтобы она отвечала всем запросам пользователей и соответствовала современному уровню развития информатизации образования. Компьютерное тестирование – эффективное средство контроля и оценки знаний студентов. Решение задачи обеспечения высокого качества образования приводит к необходимости применения различных методов контроля и оценки знаний и умений студентов.

Контроль знаний осуществляется и в традиционной форме в виде зачетов, экзаменов, письменных работ, отчетов, докладов, рефератов, компьютерных презентаций и т.п. Однако, обучающиеся иногда не согласны с оценкой, выставленной преподавателем. В то же время студенты адекватно реагируют на объективные, обоснованные и прозрачные результаты оценивания, полученные в результате машинного контроля. Поэтому компьютерное тестирование можно выделить особо как одну из наиболее эффективных форм контроля

знаний студентов. Трудоемкость этого процесса делает актуальным его компьютеризацию. При наличии соответствующей материально-технической базы (сетевых компьютерных классов) несложно организовать предварительное (входное) и текущее тестирование. Входное тестирование студентов первого курса позволяет определить их остаточные после сдачи школьного ЕГЭ знания [12], творческий потенциал; последующее тестирование дает возможность преподавателю оценить знания студентов, полученные после прослушивания курса лекций, проведения практических и лабораторных занятий.

Студенты приступают к изучению курса математики, имея разный уровень школьной подготовки, который оценивается в баллах ЕГЭ [6]. В одной группе зачастую обучаются студенты, имеющие существенно отличающиеся баллы ЕГЭ по математике: от минимально возможного для поступления в университет до максимального возможного по шкале ЕГЭ. Входное тестирование, проводимое математическими кафедрами, позволяет сравнить результаты ЕГЭ по математике спустя несколько месяцев после окончания школы [8]. Вопросы входного кафедрального тестирования рассчитаны на узнавание и воспроизведение по памяти основных математических понятий, навыков применения основных формул и теорем. Полученные результаты свидетельствуют о том, что прослеживается связь между знаниями, которые демонстрируют выпускники школ на ЕГЭ, и их базовыми знаниями, с которыми они приходят в университет.

Суммарное количество баллов, набранное каждым студентом при входной проверке, не только констатирует показатель уровня усвоения школьных знаний, а является также средством стимулирования учебы. Под влиянием результатов данной проверки у студентов возникает адекватная самооценка, критическое отношение к своим достижениям. Другим звеном контроля качества обучения является текущая проверка после завершения изучения определенного раздела курса, которая выполняется в виде компьютерного тестирования. Система тестирования обеспечивает контроль по основным разделам курса математики. Регулярный сбор и анализ итогов компьютерного тестирования позволяет преподавателю оценить в целом знания студентов и выявить вопросы, которые вызвали у них затруднения. Это дает возможность так построить процесс обучения, чтобы улучшить усвоение материала.

Безусловно, разработка систем тестовых заданий – процесс, достаточно трудоемкий и в научном, и в методическом плане. Однако компьютерное тестирование, кроме решения учебно-педагогических задач, дает возможность постоянно контролировать самостоятельную работу студентов. Опыт использования компьютерного тестирования по математике позволяет с уверенностью говорить о высокой эффективности применения современных информационных технологий в учебном процессе [10]. Помимо информации об общей картине успеваемости, компьютерное тестирование позволяет выявить наиболее трудные или наиболее лёгкие для усвоения темы изучаемого курса, давая возможность оптимизировать учебный процесс. Полученные во время тестирования данные можно сравнивать с результатами других контрольных мероприятий – экзаменов и зачётов. В то же время, периодическое компьютерное тестирование полезно не только как инструмент получения данных об общей успеваемости группы для преподавателя, но и как способ самопроверки и выявления «сильных» и «слабых» мест в структуре знаний для самого студента. Это даёт возможность студентам в режиме диалога самостоятельно прорабатывать темы различных частей (модулей) программы, не привлекая для этого непосредственно преподавателя.

Тестовый контроль – это добротный инструмент мониторинговых исследований, который при грамотном использовании позволяет педагогу не только оценить знания и умения учащихся, проконтролировать уровень усвоения знаний по теме, но и способствует формированию положительной мотивации к обучению, сознательного отношения к интеллектуальной деятельности, стремлению к самоутверждению, саморазвитию и самосовершенствованию, воспитанию готовности к активной социально значимой деятельности.

Бурное развитие средств информатизации (компьютеров, компьютерных коммуникаций, различных электронных устройств) порождает новые возможности для применения компьютера в учебном процессе, это делает его более эффективным, дает возможность рационально использовать учебное время [1; 7]. Следует отметить, что аналогичные информационно-коммуникационные технологии используются во многих ведущих вузах мира и их применение в наших вузах сближают общие подходы к системе образования [9; 11]. Однако нельзя не остановиться на некоторых особенностях использования таких технологий. Ведь реализацию любой прекрасной идеи можно погубить некачественным исполнением.

Прежде всего, должны быть квалифицированно, и в достаточно большом количестве составлены тесты. Контрольные вопросы должны ставиться в соответствии с системой контроля так, чтобы обеспечить всестороннюю проверку сущности усвоенной информации, умение применять её для решения практических задач. Отсюда главное требование к контролирующей системе – гибкость программы контроля и достаточный охват предмета системой вопросов [13]. Ответы на тесты должны иметь чётко однозначное толкование. Уровень тестов должен отвечать соответствующим требованиям.

Решение таких вопросов возможно только в вузах, имеющих высокопрофессиональный состав преподавателей. Система компьютерного обеспечения вуза должна быть достаточно развита и не давать сбоев. Контроль ключевых элементов тестирования желательно проводить под наблюдением нескольких преподавателей. Электронные журналы и тестирование не должно быть перегружено, иначе работу над темами занятий можно превратить в контроль и заполнение журнала, съедающий большую часть времени, отведённого на занятие. В конце курса целесообразно провести тестирование для допуска к последующему устному или письменному экзамену с возможностью апелляции компетентной комиссии, после чего, с учётом всех показателей поставить окончательную оценку по соответствующему предмету.

Поэтому сегодня одной из приоритетных задач системы образования является создание единой и целостной инфраструктуры, обеспечивающей оперативный доступ к электронным образовательным ресурсам и организацию сетевого учебного процесса едиными инструментальными средствами [5]. Создание единого информационно-педагогического и технологического пространства системы образования в среде Интернет на основе интеграции ресурсов и сетевого взаимодействия различных учебных заведений предоставляет пользователям широкий выбор различных образовательных услуг: от доступа к фондам распределенной электронной библиотеки, образуемой объединением электронных библиотек учебных заведений, до возможности получения образования в любом учебном заведении, имеющем свое виртуальное представительство в информационной образовательной среде открытого образования, что, в конечном итоге, будет способствовать повышению качества подготовки специалистов.

Библиография:

1. Гиль, А. В. От информатизации к цифровизации образовательного процесса / А. В. Гиль, А. В. Морозов // Образование и право. – 2019. – № 12. – С. 129-135.
2. Кадневский, В. М. Традиционные и инновационные средства оценивания и контроля в образовании / В. М. Кадневский, С. К. Калдыбаев, В. Д. Полежаев, М. В. Полежаева. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2012. – 320 с.
3. Каменев, В. В. Автоматизация процесса контроля знаний студентов с помощью системы интернет-тестирования / В. В. Каменев, В. Д. Полежаев, Л. Н. Полежаева // III Всероссийская научно-практическая конференция «Информационные технологии в образовании XXI века» // Сборник научных трудов. – М.: НИЯУ МИФИ, 2013. – С. 103-107.
4. Морозов, А. В. Мониторинг как эффективный метод оценки и повышения качества образования / А. В. Морозов // Современное непрерывное образование и инновационное развитие. – Серпухов: МОУ ИИФ, 2017. – С. 405-410.

5. Морозов, А. В. Особенности сетевого взаимодействия и электронного обучения в системе непрерывного образования / А. В. Морозов // В сборнике: Электронное обучение в непрерывном образовании – 2018 // V Международная научно-практическая конференция. – Ульяновск: УГТУ, 2018. – С. 249-256.
6. Морозов, А. В. Проблема дополнительного образования старшеклассников в процессе их подготовки к сдаче ЕГЭ по математике и поступлению в вузы / А. В. Морозов // Ученые записки ИУО РАО. – 2020. – № 3 (75). – С. 139-147.
7. Морозов, А. В. Роль и значение современных электронных технологий в образовательном процессе вуза / А. В. Морозов // В сборнике: Современные инновационные информационно-образовательные технологии в подготовке будущих бакалавров // Материалы итоговой научно-практической конференции преподавателей и аспирантов / под ред. Ф. Г. Мухаметзяновой. – Казань: ТИСБИ, 2014. – С. 188-194.
8. Морозов, А. В. Значение дополнительного образования в подготовке старшеклассников к успешной сдаче ЕГЭ по математике и поступлению в вузы / А. В. Морозов, С. В. Молчанов, А. Ю. Низовцев, С. А. Михель. – М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2020. – 36 с.
9. Морозов, А. В. Особенности электронного образования в условиях цифровизации / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // Управление образованием: теория и практика. – 2020. – № 2 (38). – С. 62-68.
10. Полежаев, В. Д. Использование информационных и коммуникационных технологий при обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья графическим дисциплинам / В. Д. Полежаев, Л. Н. Полежаева, Е. И. Корзинова // Право и практика. – 2017. – № 3. – С. 217-222.
11. Morozov, A. V. Information and communication technologies in modern digital educational environment / A. V. Morozov, O. A. Kozlov // В сборнике: CEUR Workshop Proceedings. 2. Сер. «InnoCSE 2019 – Proceedings of the 2nd Workshop on Inovative Approaches in Computer Science within Higher Education». – 2019. – Vol. 2562. – Pp. 211-217.
12. Morozov A.V. Unified state exam in mathematics as a real problem of the modern Russian high school student and its solution with the help of additional education // В сборнике: Наука, образование, культура // В сборнике: Наука, образование, культура // Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 30-ой годовщине Комратского государственного университета. – Комрат: КГУ, 2021. – С. 627-632.
13. Polezhaev, V. D. Use of Information and Communication Technologies for Teaching Mathematics / V. D. Polezhaev, L. N. Polezhaeva, V. V. Kamenev // В сборнике: CEUR Workshop Proceedings. Сер. «InnoCSE 2019 – Proceedings of the 2nd Workshop on Inovative Approaches in Computer Science within Higher Education». – 2019. – Vol. 2562. – Pp. 103-112.

УДК 002:372.8

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Поляков Виктор,

доктор пед. наук, профессор, ФГБНУ ИСРО РАО, г. Москва, РФ

e-mail: polvikpal@mail.ru

orcid id: 0000-0002-0744-3010

Abstract: The introduction of modern information and communication technologies in all spheres of human activity radically changes the nature of information interaction in the system of offline education in the modern information educational environment.

Keywords: didactic complex, informatization of education, information security of an individual, information society, information and communication technologies, information threats, psychological and pedagogical support

Актуальной и значимой проблемой в условиях трансформации системы российского образования является удовлетворение общественных запросов в создании надежных научно-педагогических, правовых, методических и организационных механизмов для обеспечения информационной безопасности субъектов образовательного процесса [6], недопущение вреда от опасных информационных воздействий на психическое, нравственное или физическое состояние личности участников образовательного процесса.

Для педагогического сообщества актуальными становятся такие задачи эффективного использования информационного образовательного пространства, как:

- а) повышение эффективности образовательного процесса и повышения качества знаний, умений и навыков обучающихся [7];
- б) создание условий для профессионального и творческого роста педагогов [12];
- в) распространение и обобщение педагогического опыта, в т.ч. путем активизации общения в социальных сетях;
- г) использование информационных и коммуникационных технологий для организации и управления самостоятельной работой обучающихся, а также взаимодействия с родителями;
- д) активизация проектной деятельности обучающихся и участия в олимпиадах и конкурсах;
- е) автоматизация управления деятельностью учебного заведения и документооборота, обеспечивающая оперативность и верификацию учебно-воспитательного процесса [15; 16].

При этом, особую значимость приобретает педагогическое сопровождение изучения вопросов информационной безопасности личности на всех уровнях образования, поскольку полноценная информационная подготовка выпускников с высоким уровнем информационной культуры в многоуровневой системе отечественного образования возможна только с учётом всех аспектов информационной безопасности личности [11; 19].

Для защиты информационной образовательной среды предпринимаются правовые меры, основополагающими для реализации которых является свод документов, в которых обосновано и сформулировано определение термина «информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса» и предложены научно-методические подходы к ее формированию [20, с. 65].

Особо значимой для подготовки педагогических кадров является преемственность образования в области информационной безопасности личности на всех ступенях отечественной системы образования, начиная с дошкольного образования [5; 18].

Неконтактное информационное взаимодействие в информационной образовательной среде сопровождается рядом негативных моментов. Так, чрезмерное увлечение современных детей и подростков социальными сетями превращается сегодня в некое подобие культа [4; 13], от которого зависит буквально каждое их действие, но при этом они остаются только потребителями, их не влечет созидание чего-то нового, что, в современных условиях, становится опасным для дальнейшего развития и информационного общества, и индивидуума.

Одной из основных тенденций учебного процесса, в настоящее время, становится возрастание роли *самостоятельной работы* обучающихся, и, в первую очередь, с использованием интернет-ресурсов [1], а также *проектной деятельности* – с использованием социальных сервисов и сетей [3].

Наиболее опасными для подростков информационными угрозами представляются:

- контентные риски;
- коммуникационные риски;
- интернет-зависимость;
- технические и потребительские риски.

В современном информационном потоке подростку становится все труднее защититься от информационных угроз, если он к этому недостаточно подготовлен, проблема негативного информационного воздействия на обучающихся продолжает оставаться актуальной.

Естественными последствиями осознания информационных угроз и опасностей для детей и подростков следует считать организацию системы мер психолого-педагогического сопровождения и контроля в вопросах обеспечения информационной безопасности обучающихся [2], реализованных, прежде всего, в учебно-воспитательном процессе школы на уроках информатики и информационно-коммуникационных технологий, права, обществознания.

Отдельной важнейшей задачей для сферы образования остаётся обеспечение информационной безопасности личности в системе онлайн-образования, которая приобретает новый импульс к развитию в условиях глобального кризиса, связанного с пандемией COVID-19 в 2020-2021 г.г., продолжающегося и в настоящее время уже в 2022 г.

Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, утверждённым приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373 (далее – ФГОС), предъявляются требования к обученности детей использованию современного образовательного пространства для образовательных целей и в интересах личностного развития, в т.ч. применению различных средств и способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебных предметов, соблюдая при этом нормы информационной избирательности, этики и этикета, а также требования по обеспечению информационной безопасности личности [21].

Стандартом также предписывается формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях, а также формирование психологической культуры и компетенции для обеспечения эффективного и безопасного взаимодействия в социуме. Такое взаимодействие в современной информационной образовательной среде также требует обязательного соблюдения норм и правил обеспечения информационной безопасности личности.

В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который должен обеспечивать, в том числе, формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию в современной информационной образовательной среде [9], а также проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования и активную учебно-познавательную деятельность обучающихся.

При этом важным направлением учебной деятельности, напрямую затрагивающем информационную безопасность личности, является формирование навыков и умений безопасного и целесообразного поведения при работе с компьютерными программами в глобальной сети Интернете, умения соблюдать нормы информационной этики и права.

Информационным пространством всех участников образовательного процесса должна являться информационная образовательная среда школы, ориентированная на обеспечение качественных изменений в школьной образовательной системе в соответствии с требованиями ФГОС, в том числе, такого требования, как:

- «...умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности;
- сформированность представлений о роли информатики и информационных и коммуникационных технологий в современном обществе, понимание основ правовых аспектов использования компьютерных программ и работы в Интернете;
- сформированность представлений о влиянии информационных технологий на жизнь человека в обществе;

- понимание социального, экономического, политического, культурного, юридического, природного, эргономического, медицинского и физиологического контекстов информационных технологий;
- принятие этических аспектов информационных технологий;
- осознание ответственности людей, вовлеченных в создание и использование информационных систем, распространение информации» [21].

Реализация требований ФГОС требует соответствующей актуализации административной и учебной деятельности в следующих направлениях:

1) в содержании образования, методах, средствах, технологиях обучения, обеспечивающих внедрение системно-деятельностного подхода с возможностями развития исследовательского, проектного мышления;

2) в формах организации образовательного процесса (сетевые формы организации: школа-школа, школа-вуз, дистанционные формы, индивидуальные, с учетом требований инклюзивного образования);

3) в системе оценивания образовательных результатов (предметные, метапредметные, личностные).

Формирование информационной образовательной среды школы должно опираться на использование имеющейся локальной компьютерной сети школы, организацию доступа в широкополосный Интернет, обеспечивающих формирование интерактивного электронного контента школы, создание банка программно-педагогических средств для использования компьютерной техники в учебном процессе (цифровые образовательные ресурсы: электронные мультимедийные учебники, контролирующие и обучающие программы по предметам, автоматизированные лабораторные практикумы, компьютерные справочники и энциклопедии, интерактивные задания и т.д.).

Информационная образовательная среда школы должна также обеспечивать подготовку и повышение квалификации педагогов, научно-методическое сопровождение их деятельности, тем самым обеспечивая непрерывный профессиональный рост как управленческого состава [8; 10; 14], так и педагогических работников школы [17].

При этом, необходимо учитывать, что для образовательной организации характерны следующие угрозы информационной безопасности личности:

а) несанкционированный доступ к информации, в том числе, получение служебной информации, персональных данных учителей и учащихся (нарушение конфиденциальности информации);

б) неполадки и сбои работы аппаратно-программного комплекса, нарушения обеспеченности энергопотребления, технические сбои); хищение, порча, физическое уничтожение, информации и технических средств;

в) несанкционированное внедрение вредоносного и нежелательного программного обеспечения и информации (вирусы, спам);

г) использование нелицензионного программного обеспечения;

д) незнание и несоблюдение законов Российской Федерации в области информационной безопасности организаторами и пользователями информационного образовательного пространства;

е) использование информационных ресурсов, нарушающих права интеллектуальной собственности.

Таким образом, при расширении информационной базы в системе современного российского образования, внедрении технических средств, ее обеспечивающих, важнейшими задачами объективно становятся удовлетворение потребностей общества в создании надежных научно-педагогических, правовых, методических и организационных механизмов для обеспечения информационной безопасности субъектов образовательного процесса; недопущение вреда от опасных информационных воздействий на психическое, нравственное или физическое состояние личности.

Особую значимость в современных условиях цифровой трансформации общества приобретает педагогическое сопровождение изучения вопросов информационной безопасности личности на всех уровнях образования, поскольку полноценная информационная подготовка выпускников с высоким уровнем информационной культуры в многоуровневой системе образования возможна только с учетом требований по обеспечению информационной безопасности личности.

Библиография:

1. Ганичева, И. А. Организация самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения / И. А. Ганичева, А. В. Морозов // Образование и право. – 2020. – № 12. – С. 238-245.
2. Гиль, А. В. От информатизации к цифровизации образовательного процесса / А. В. Гиль, А. В. Морозов // Образование и право. – 2019. – № 12. – С. 129-135.
3. Кремезион, О. В. Проектная работа как метод обучения специалистов по работе с замещающими семьями / О. В. Кремезион, А. В. Морозов // Человек и образование. – 2020. – № 2 (63). – С. 77-81.
4. Морозов, А. В. Влияние информационных и коммуникационных технологий на развитие у несовершеннолетних зависимости от цифровых устройств / А. В. Морозов // В сборнике: Проблемы эффективности и безопасности функционирования сложных технических и информационных систем. Часть 2. / Под общей редакцией Астапенко Ю. В., Столяревского С. П. – Серпухов, 2020. – С. 149-154.
5. Морозов, А. В. Информационная безопасность личности ребёнка в современном обществе / А. В. Морозов // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2016. – № 1 (31). – С. 329-338.
6. Морозов, А. В. Информационная безопасность субъектов образовательного процесса как приоритетное условие развития информатизации образования / А. В. Морозов // В сборнике: «Информатизация образования – 2018» // Труды Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 1. – М.: Изд-во СГУ, 2018. – С. 151-158.
7. Морозов, А. В. Мониторинг как эффективный метод оценки и повышения качества образования / А. В. Морозов // Современное непрерывное образование и инновационное развитие. – Серпухов: МОУ ИИФ, 2017. – С. 405-410.
8. Морозов, А. В. Повышение управленческой компетентности руководителей образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования / А. В. Морозов // В сборнике: Информационные технологии. Автоматизация. Актуализация и решение проблем подготовки высококвалифицированных кадров (ИТАП-2018) // Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. – Набережные Челны: НЧФ КФУ, 2018. – С. 230-238.
9. Морозов, А. В. Развитие личности обучаемого как важнейшая задача современного непрерывного образования / А. В. Морозов // В сборнике: Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики // Материалы 11-ой Международной научно-практической конференции. В 2-х книгах / Под общей редакцией Е. А. Корчагина, Р. С. Сафина. – Казань: КГАСУ, 2017. – С. 287-291.
10. Морозов, А. В. Специфика подготовки педагогических и управленческих кадров в области информационных и коммуникационных технологий / А. В. Морозов // В сборнике: CONDUCT OF MODERN SCIENCE – 2015 // Materials of the XI International scientific and practical conference. – Sheffield: Science and education LTD, 2015. – С. 54-56.
11. Морозов, А. В. Средства массовой информации и информационная безопасность личности в условиях современного общества / А. В. Морозов // Учёные записки ИУО РАО. – 2017. – № 1-2 (61). – С. 93-99.
12. Морозов, А. В. Формирование креативности педагога в условиях непрерывного образования / А. В. Морозов. – М.: ИГУМО, 2003. – 192 с.

13. Морозов, А. В. Влияние средств массовой информации на нравственное воспитание, психическое и физическое здоровье современной молодёжи / А. В. Морозов, Л. Е. Радченко // В сборнике: Социально-психологические проблемы современной молодёжи // Материалы Международной научно-практической конференции. – Арзамас: АГПИ, 2009. – С. 9-12.
14. Морозов, А. В. Непрерывное образование управленческих педагогических кадров в условиях цифровой трансформации / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // В сборнике: Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию // Материалы XVII Международной научно-практической конференции / под ред. Л. М. Митиной. – М.: ПИРАО, 2021. – С. 244-248.
15. Поляков, В. П. Актуальные аспекты информационной безопасности личности в информационно-образовательном пространстве // Теория и практика информатизации образования: внедрение результатов и перспективы развития // Сборник научных трудов юбилейной Международной научно-практической конференции, посвященной 35-летию становления информатизации отечественного образования / Под общей редакцией И. В. Роберт. – М.: Изд-во АЭО, 2020. – С. 134-142.
16. Поляков, В. П. Конфиденциальность и безопасность в онлайн-пространстве // Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в современном обществе / В. П. Поляков / Авторы-сост.: В. Г. Мартынов, И. В. Роберт, И. Г. Алехина. – М.: Изд. центр РГУ нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина, 2020. – С. 177-182.
17. Поляков, В. П. Педагогические аспекты обеспечения информационной безопасности личности в современной образовательной среде / В. П. Поляков // Национальная безопасность и молодёжная политика: киберсоциализация и трансформация ценностей в VUCA-мире: материалы Международной научно-практической конференции // Сборник статей. – Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2021. – С. 240-244.
18. Поляков, В. П. Цифровая трансформация образования и актуальные аспекты информационной безопасности личности / В. П. Поляков // Человеческий капитал. – 2021. – № S5-3 (149). – С. 86-91.
19. Поляков, В. П. О подготовке педагогов в области информационной безопасности личности / В. П. Поляков, И. Н. Литвинова, Ю. А. Романенко // Труды Международного симпозиума «Надежность и качество». Т. 2. – Пенза: ПГУ, 2019. С. 147-149.
20. Поляков, В. П. Педагогическое сопровождение вопросов информационной безопасности личности в отечественном образовании / В. П. Поляков, Ю. А. Романенко // Труды Международного симпозиума «Надежность и качество». Т. 1. – Пенза: ПГУ, 2018. – С. 64-67.
21. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373 // [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения 16.01.2021)

УДК 373.29

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пукас Иванна,

кандидат пед. наук, ст. преподаватель
Каменец-Подольский НУ им. Ивана Огиенко,
г. Каменец-Подольский, Украина
e-mail: pukas.ivanna@gmail.com
orcid id: 0000-0001-6965-8896

Канёса Наталья,

кандидат псих. наук, доцент
Каменец-Подольский НУ им. Ивана
Огиенко, г. Каменец-Подольский, Украина
e-mail: nata_ka@ukr.net
orcid id: 0000-0002-3716-9112

Abstract. This article reveals the relevance of the motivational readiness of children for studying at school. The concept of readiness for school, and the leading role of motivational readiness, which is crucial in the successful education and child's adaptation to school, are defined in the paper. The psychological and pedagogical researches are analyzed.

Keywords: school readiness, motivational readiness for studying at school, motive, motivation, own position.

Детство является важнейшим этапом в жизни каждого человека, его развитие в большой степени связано именно с образованием. На сегодняшний день в обществе происходят постоянные изменения и бурное развитие всех сфер жизнедеятельности, поэтому из-за обострения общественных противоречий растет опасность возникновения отклонений в поведении детей. В связи с этим проблема готовности детей к школьному обучению является одной из самых актуальных как в педагогической, так и в психологической, медицинской и физиологической теории и практике. Ведь чем лучше подготовлен ребенок к новым испытаниям в своей жизни, в данном случае – это переход к обучению в школе, тем легче ему преодолеть трудности, возникающие на пути к этому переходу, тем легче проходит процесс его адаптации и социализации. Поэтому именно готовность ребенка к обучению является той основой, от которой зависят дальнейшие успехи не только в учебной деятельности, но и в личной жизни.

Понятие готовности ребенка к школе многоаспектно. Оно охватывает как физиологическую, так и психолого-педагогическую зрелость ребенка. Поэтому одним из основных компонентов психологической готовности ребенка к школе является мотивационная готовность, которая включает в себя потребность ребенка в знаниях и умениях, а также стремление к их совершенствованию, то есть желание учиться. Мотивационная готовность является предпосылкой успешной адаптации ребенка к школе, в случае не сформированности мотивов к обучению, ребенок очень тяжело привыкает к новым условиям, коллективу, особенно к учителю. Поэтому именно формирование мотивационной готовности является очень важным условием для дальнейшего успешного обучения и безболезненной адаптации ребенка к условиям современной школы.

Бесспорно, чем лучше подготовлен организм ребенка ко всем тем изменениям, которые напрямую связаны с началом обучения в школе, с теми неизбежными трудностями, тем легче ребенок с ними справится, тем спокойнее и не так болезненно пройдет процесс адаптации.

Готовность к школьному обучению представляет собой глубокое понятие, нуждающееся в комплексных психолого-педагогических исследованиях. Такими исследованиями занимались Л. Божович, Л. Выготский, Л. Венгер, А. Захаров, А. Запорожец, М. Заброцкий, В. Котырло, С. Максименко, З. Юрченко, Е. Кравцова, А. Дубровина, М. Лещенко, А. Леонтьев, Ж. Пиаже, К. Ушинский и другие. Проблема мотивационной готовности исследовали Л. Божович, Н. Гуткин, В. Шадриков, Д. Эльконин и др.

Большинство детей в конце дошкольного возраста стремится стать школьниками, связывая это желание, прежде всего, с внешними признаками изменения своего социального статуса (портфель, форма, собственное рабочее место, новые отношения с людьми и т.п.). Однако мотивационная готовность обуславливается познавательной направленностью дошкольника, которая развивается на основе присущей детям любознательности, приобретая характерные черты первых познавательных интересов.

Обучение в современной школе также требует умственной готовности. Дети приходят в школу с достаточно широким кругом знаний и умений, а главное – с развитым восприятием и мышлением (они уже должны освоить операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, группировки и т.п.), которые позволяют систематически наблюдать за предметами и явлениями, выделять у них существенные особенности, размышлять и делать выводы [6].

Кроме того, дети должны обладать начальными учебными умениями (концентрация внимания не на результате, а в процессе выполнения учебных заданий, самоконтроль, самооценка и др.) [2, с. 47].

Понятие «готовность к школьному обучению» – это многоуровневое определение, которое характеризуется необходимым уровнем личностной, речевой, интеллектуальной и морфологической подготовки ребенка к успешному обучению в школе. Быть готовым к школе – не значит уметь читать, писать и считать. Быть готовым к школе значит быть готовым всему этому научиться [7].

Но, предпосылками успешного обучения в школе является подготовка к этому дошкольника. Несмотря на отличия в подходах к обучению, по-прежнему остаются неизменными те параметры, по которым в настоящее время оценивают степень готовности ребенка к школе. Большая роль отводится мотивации обучения.

Ученые считают, что мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, используемых для объяснения движущих сил поведения, деятельности. Говоря о «мотивации», «мотивах», конечно, мы имеем в виду те факторы, которые побуждают человека к деятельности. Под мотивационной готовностью понимают желание учиться, отношение к школе и к обучению как к серьезной деятельности [4]. Ребенок приходит в школу с определенной мотивацией. Развитие мотивации школьного обучения предполагает формирование представлений дошкольника о том, каким будет обучение в школе, знаний о том, каков будет его завтрашний день и подготовка ребенка к нему как к радостному событию.

Ученые Н. Нижегородцева и В. Шадриков выделяют шесть основных мотивов, достигающих максимального развития к концу дошкольного возраста:

- 1) социальные мотивы, основанные на понимании общественной значимости и необходимости обучения и стремления к социальной роли школьника;
- 2) учебно-познавательные мотивы, интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому;
- 3) оценочные мотивы, стремление получить оценку взрослого, его одобрение и расположение;
- 4) позиционные мотивы, связанные с энтузиазмом к наружной атрибутике школьной жизни и позиции школьника;
- 5) внешние по отношению к школе и обучению мотивы – «я пойду в школу, потому что мама так сказала»;
- 6) игровой мотив, неадекватно перенесенный в учебную деятельность – «я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями» [5, с. 128].

Важную роль в мотивационной готовности ребенка к школьному обучению определяет в своих работах Л.И. Божович. Она выделяет две группы мотивов обучения:

– широкие социальные мотивы обучения или мотивы связаны «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений»;

– мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» [1, с. 233].

Каждый из мотивов в той или иной степени присутствует в мотивационной структуре ребенка 6-7 лет, каждый из них оказывает определенное влияние на формирование и характер учебной деятельности. Для каждого ребенка степень выраженности и сочетания мотивов обучения индивидуальны.

Говоря о мотивационной готовности детей к обучению, следует также иметь в виду потребность в достижении успехов, соответствующую самооценку. Потребность в достижении успехов у ребенка, безусловно, должна доминировать над боязнью неудачи, дети должны проявлять как можно меньше тревожности. Важно, чтобы их самооценка была адекватной, а уровень притязаний был соответствующим реальным возможностям, которые есть у ребенка.

По мнению Л.И. Божович, к концу дошкольного возраста у ребенка впервые формируется «внутренняя позиция» – целостное отношение ребенка к окружающей действительности и к самому себе. Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте – перестает удовлетворять ребенка. Воображаемое участие в жизни взрослых становится недостаточным, и у дошкольника появляется стремление занять новое более взрослое положение в жизни и осуществлять связанную с этим деятельность. В условиях всеобщего школьного обучения осуществляется в стремлении стать школьником [1, с. 240].

Поэтому, для формирования у дошкольников верного представления о школе в распоряжении воспитателей и родителей множество простых и доступных средств: чтение книг о школе, знакомство с некоторыми правилами поведения ученика, посещение школы. Можно рассказать детям о том, как изменится их жизнь, когда они станут школьниками: ученик должен ежедневно ходить в школу, выполнять в классе и дома те задания, которые задает учитель. Чтобы хорошо учиться, нужно быть внимательными, дисциплинированными, аккуратными и т.д.

Таким образом, воспитатель или родители во время работы с детьми, в общении с ними проводят аналогию между школой и детским садом, добываясь при этом, чтобы знания детей были пронизаны светлым чувством ожидания встречи со школой [3].

Следовательно, мотивационная готовность – это желание ребенка принять новую для него социальную роль и позицию ученика. Поэтому важно, чтобы школа привлекала старших дошкольников своей главной деятельностью – обучением.

Библиография:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Психология личности: хрестоматия. Самара, 2000. 464 с.
2. Заброцький М. М. Основи вікової психології: навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. 112 с.
3. Мотиваційна готовність дитини до шкільного навчання. URL : https://pidruchniki.com/14201126/psihologiya/motivatsiyna_gotovnist_ditini_shkilnogo_navchannu (дата обращения: 18.01.2022).
4. Мотиваційна сфера дошкільника як чинник успішності навчання. URL : <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i23/47.pdf> (дата обращения: 18.01.2022).
5. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. Москва : Владос, 2001. 256 с.
6. Формування у дошкільників психологічної готовності до навчання в школі. URL : <https://works.doklad.ru/view/x8A4boPCkoY.html> (дата обращения: 18.01.2022).

7. Черепаня Н. І. Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової освіти / Н.І. Черепаня // Педагогічний альманах: [збірник наукових праць]; редкол. В.В. Кузьменко (голова та ін.). Херсон : РПО, 2011. Вип. 9. 68 с.

УДК-378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Ревкова Елизавета,

преподаватель кафедры иностранных языков Институт истории, философии и политических наук РГУ имени С. А. Есенина, г. Рязань, РФ

e-mail: earevkova947@gmail.com

orcid id: 0000-0002-4864-6842

Abstract. The research is determined by the possibility of professional identity formation of international relations students in digital educational environment. The purpose of the article is to analyze the participation of international relations students in the online round table discussion and to consider its impact on professional identity formation of future specialists in international relations. The research applied theoretical methods such as analysis, systematization and generalization of the provisions of scientific literature on the research problem. Empirical methods included pedagogical supervision of the international relations students' participation in the round table discussion. The online questionnaire survey involved 30 students studying at Ryazan State University named for S. A. Yesenin. The analysis of students' opinions about the online round table discussion shows that this event is useful for professional identity formation of international relations students.

Keywords: professional identity, international relations students, professional education, digital educational environment.

Цифровое образовательное пространство стремительно внедряется в вузах. Одной из причин этого процесса является становление цифровой экономики, что входит в стратегический план применения цифровых технологий в различных сферах жизни общества Российской Федерации. Кроме этого, мировая эпидемиологическая обстановка породила в системе образования много проблем, которые привели к активной цифровой трансформации высшего образования. Одним из ресурсов такой трансформации становится использование «новейших цифровых технологий для последовательного перехода к персонализированному, ориентированному на результат цифровому образовательному пространству» [1, с. 26]. В этих условиях применения цифровых дистанционных технологий важно проводить подготовку студентов-международников, формируя их профессиональную идентичность и в то же самое время не теряя качества образования. Все эти факторы обуславливают актуальность проводимого исследования.

Проблемы цифровой педагогики активно обсуждаются в научной литературе. Вопросами цифровой трансформации занимаются педагоги и филологи (С. И. Аксёнов, Р. У. Арифалина, О. А. Катушенко, Т. Н. Сергеева, Л. В. Романовская [1]), философы и политологи (А. В. Шуталева, Ю. В. Циплакова, А. А. Керимов [9]). Развитие цифрового образования в вузах стало также следствием ускоренного развития информационных и коммуникационных технологий. На необходимость применения дистанционного и смешанного форматов обучения в образовательном процессе вуза указали в своих исследованиях А. И. Минаев, Е. А. Кирьянова, О. Н. Исаева [6], Л. М. Семенова [7], что характерно для университетов третьего поколения [2]. Подчеркивая значение дистанционных образовательных технологий, Е. В. Воевода справедливо утверждает, что «существующие

формы использования информационно-коммуникационных технологий способствуют оптимизации учебного процесса и более эффективной организации освоения учебного материала, позволяют выстраивать отдельные сегменты индивидуальной образовательной траектории студента с акцентом на самостоятельную работу» [2, с. 67]. Вопросы профессиональной идентичности будущих специалистов в цифровой образовательной среде затрагивает Л. П. Костикова, утверждая, что именно «в цифровом образовании происходит активная профессионально ориентированная учебная коммуникация, направленная на формирование профессиональных качеств будущего специалиста» [5, с. 64]. А В. В. Карпов исследует особенности формирования профессиональной идентичности именно студентов-международников, делая акцент на факторах, под влиянием которых происходит этот процесс [4]. В работах Е. В. Воевода [3], А. В. Дьячковой, О. Н. Томюк, А. Р. Фаизовой, А. Ю. Дудчика [10] освещаются проблемы взаимодействия в цифровом образовании, в которых ученые рассматривают специфику организации коммуникации преподавателей и студентов в условиях дистанционного и смешанного обучения. Российский педагог П. В. Сысоев [8] и зарубежные исследователи М. Порто, И. Голубева, М. Байрам [11] обращают внимание на особенности проведения проектов в дистанционном формате.

Цель статьи – анализ участия студентов-международников в международном круглом столе, который был проведен с помощью дистанционных цифровых технологий, и рассмотрение его влияния на формирование профессиональной идентичности будущих специалистов в области международных отношений. Данное исследование основано на субъектно-деятельностном и компетентностном методологических подходах. Теоретические методы включали анализ, систематизацию и обобщение положений научной литературы по вопросам формирования профессиональной идентичности в цифровом образовательном пространстве. Эмпирическими методами стали педагогическое наблюдение за участием студентов-международников в международном круглом столе “New Vision for International Relations: from Past to Future”, который был проведен с использованием дистанционных цифровых технологий, а также организация онлайн-опроса в облачных технологиях Google Forms, в котором было задействовано 30 студентов Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, обучающихся по направлению подготовки 41.03.05 «Международные отношения».

Одним из мероприятий, в котором студенты-международники могут принимать участие в рамках внеучебной деятельности с целью формирования профессиональной идентичности, является международный круглый стол. Совет молодых ученых Дипломатической академии МИД РФ организовал международный круглый стол на тему “New Vision for International Relations: from Past to Future” в онлайн-формате на платформе Zoom. Спикерами этого мероприятия, которое проходило на английском языке, были студенты, магистранты и аспиранты из различных стран мира: России, Италии, Испании, Швейцарии. Круглый стол был проведен в дискуссионном формате: по завершении доклада участники могли дополнить или подвергнуть критике позицию спикера, выразить свою точку зрения, задать дополнительный вопрос. Студенты-международники активно обсуждали текущую международную ситуацию, отстаивали свое мнение по той или иной проблеме, задавали вопросы по выступлениям других участников.

По окончании круглого-стола студентам-международникам было предложено заполнить онлайн-опрос с целью выявления их мнения о проведенном мероприятии. На первый вопрос анкеты «Является ли эффективным проведение международного круглого стола в онлайн-формате?» все респонденты отметили, что дистанционный формат организации такого мероприятия очень удобен. Студенты подчеркнули, что участие в международном круглом столе в онлайн-формате упрощает его организацию (нет необходимости тратить время и ресурсы на логистику) – ведь с помощью дистанционных цифровых технологий участники могут осуществлять коммуникацию, не выезжая из своего региона. В период сложной

эпидемиологической ситуации такой формат проведения мероприятий является предпочтительным.

Второй вопрос онлайн-анкеты был посвящен профессиональной идентичности, а именно компетенциям, которые необходимы для будущей профессии (табл. 1).

Таблица 1

Какие профессиональные навыки и качества формируются при участии в международном круглом столе в онлайн-формате?

Компетенции	Количество человек (%)
Развитие аналитического и критического мышления	15 человек (50%)
Развитие способности осуществлять деловую коммуникацию на иностранном языке	9 человек (30%)
Развитие способности восприятия межкультурного разнообразия	6 человек (20%)

Отвечая на вопрос «Какие профессиональные навыки и качества формируются при участии в международном круглом столе в онлайн-формате?», большинство студентов – пятнадцать человек (50%) выбрали вариант ответа «развитие аналитического и критического мышления». Девять респондентов (30%) ответили, что участие в таких мероприятиях развивает способность осуществлять деловую коммуникацию на иностранном языке. Шесть человек (20%) считают, что формируется способность восприятия межкультурного разнообразия.

Студенты-международники также отметили, что им понравились идея и формат проведенного международного круглого стола и выразили желание самостоятельно организовать подобное мероприятие в следующем учебном году.

В условиях глобальных мировых вызовов, порожденных эпидемиологической обстановкой, перед системой высшего образования возникло много проблем, которые привели к активной цифровой трансформации высшего образования. Проведенный анализ участия студентов-международников в международном круглом столе показал, что мероприятия, организованные в онлайн-формате, могут быть интересными и эффективными для формирования профессиональной идентичности будущих специалистов в области международных отношений. Несомненно, цифровой формат не только не снижает высокого качества содержания проведенного мероприятия, но и делает его ещё более доступным огромному числу людей и тем самым способствует формированию культуры взаимодействия в дипломатической среде.

Библиография:

1. Аксёнов С. И., Арифулина Р. У., Катушенко О. А., Сергеева Т. Н., Романовская Л. В. Цифровая трансформация образовательного пространства: новые инструменты и технологические решения // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 24-43. DOI: 10.32744/pse.2021.1.2.
2. Виссема Й., Воевода Е. В., Белогуров А. Ю., Касаткин П. И., Махмутова Е. Н., Шишлова Е. Э. Университет третьего поколения в стратегии развития современного образования (круглый стол) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 59-73.
3. Воевода Е. В. Коммуникация и взаимодействие в цифровом образовании // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2019. Т. 8. № 3. С. 49-52.
4. Карпов В. В. Формирование профессиональной идентичности студентов-международников // Современное педагогическое образование. 2019. № 7. С. 16-19.
5. Костикова Л. П. Формирование профессиональной идентичности будущих специалистов в цифровой образовательной среде вуза // Научные исследования и разработки.

- Современная коммуникативистика. 2021. Т. 10. № 6. С. 62-66. DOI 10.12737/2587-9103-2021-10-6-62-66.
6. Минаев А. И., Кирьянова Е. А., Исаева О. Н. Образовательный процесс классического университета с применением дистанционных образовательных технологий: реалии, достижения, проблемы // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2020. № 3. С. 56-60.
 7. Семенова Л. М. Проблемы и перспективы смешанного обучения в вузе в период диджитализации // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2020. Т. 9. № 5 (48). С. 44-59. DOI: 10.12737/2587-9103-2020-44-49.
 8. Сысоев П. В. Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 15-28.
 9. Шуталева А. В., Циплакова Ю. В., Керимов А. А. Гуманизация образования в цифровую эпоху // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 31-43. DOI: 10.32744/pse.2019.6.3.
 10. Diachkova A. V., Tomyuk O. N., Faizova A. R., Dudchik A. Yu. Transformation of communications in the new (modern) digital university in the context of digital globalization // *Perspektivy nauki i obrazovania* [Perspectives of Science and Education]. 2021. № 54 (6). С. 69-83. DOI: 10.32744/pse.2021.6.5.
 11. Porto M., Golubeva I., Byram M. Channelling discomfort through the arts: A Covid-19 case study through an intercultural telecollaboration project // *Language Teaching Research*. 2021. С. 1-23. DOI: 10.1177/13621688211058245.

УДК: 373.064

НАРОДНЫЙ ТАНЕЦ КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Савастин Михаил,

магистрант КГУ г. Комрат, РМ, преп.
Гимназия им. С. Руденко г. Вулканешты, РМ
e-mail: savastin72@gmail.com
orcid id: 0000-0002-5492-6031

Яниогло Мария,

доктор, конф. унив.
КГУ. г. Комрат, РМ
e-mail: mariayan11@mail.ru
orcid id: 0000-0001-7285-541X

Annotation: This paper studies the problem of intercultural education of elementary students in extracurricular activities. The purpose of this paper is to present that folk dance can be used as a means of educating a humane person who respects the culture of other peoples, understands the meaning of its values; shows a tolerant attitude towards the traditions and customs of various nationalities, strives to create harmonious relations with representatives of any nations.

Key words: culture, intercultural education, extracurricular activities, elementary student, folk dance.

Воспитание - это деятельность педагога, которая способствует развитию личности ребенка, вхождению его в контекст современной культуры. Подготовке его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной человека. Межкультурное образование – это подготовка к жизни в полиэтническом обществе: овладение культурой своего народа, формирование представлений о культурном многообразии и воспитание этнотолерантности.

Исследования вопроса межкультурного воспитания личности как необходимого условия её успешного взаимодействия в поликультурном пространстве мира отражены в работах ряда учёных: М. Беннетт, М. Байрам, Х.У. Канг, Р. Хенви, Р. Лафает, Х. Тейлор, Д. Хоффман, А.Ю.

Белогурова, В.В. Розанова, V. Goraș-Postică, T. Cartaleanu, M. Ianioglo, M. Hadârcă и другие.

Важность межкультурного образования во взаимодействии с народной педагогикой отражены в исследованиях Vl. Pâslaru [15], N. Silistraru, [11], S. Baciú [13] и другие. Возможности формирования ориентаций в условиях неформального образования выявлены в работах В.А. Горского [2], О.Е. Лебедевой [7], V. Volcov [16], A. Carnauhov [14] и другие.

Межкультурное воспитание – такой же длительный процесс, как и воспитание других человеческих качеств. Все, что начато на уровне обучения, согласно принципу единства обучения и воспитания, должно быть продолжено на уровне воспитания с тем, чтобы воспитать свойства личности, вооруженной знаниями, способной понимать сложность мира и человеческих взаимоотношений для успешной интеграции такой личности в многонациональное общество. Межкультурное образование должно воспитывать человека, способного к взаимному признанию национально-культурной идентичности, сохраняющему свою национальную культуру и индивидуальность, но понимающему многомерность мира и признающему и организующему партнерские отношения между представителями разных культур.

Перед межкультурным образованием стоят задачи, формирующие поликультурную личность, стремящуюся к защите национального и культурного разнообразия. Эти задачи создают возможности реализации приобщения школьников к нравственным и культурным ценностям других народов. Вместе с тем, межкультурное образование и обучение возможны «при опоре на межкультурное воспитание как на подготовку к жизни в поликультурном обществе, состоящем из людей разных культур, разных национально-культурных установок и ценностных основ» [12, с. 18- 22].

Разнообразие этносов в Республике Молдова является частью истории и культуры страны. Традиция совместного проживания представителей разных этносов формировалась в духе сотрудничества и взаимопонимания. Этот факт также отражен в преамбуле Конституции Республики Молдова, Данная конституционная основа отражает традиционную полиэтническую открытость Республики Молдова.

В основном документе также признаются основные элементы идентичности, которые государство должно уважать: «Государство признает и гарантирует право всех граждан на сохранение, развитие и выражение своей культурной, языковой, этнической и религиозной идентичности» (ч. (2) ст. 10) [5]. Эти принципы, закрепленные в Конституции, полностью соответствуют подходам, используемым в соответствующих международных и региональных документах, включая Рамочную конвенцию о защите национальных меньшинств.

История Молдовы – это суровая летопись непрекращающейся борьбы народа с иноземными захватчиками за сохранение своей самобытности и государственности. История молдавского народа, его труд, его хозяйственный уклад, его быт, отражены в народном творчестве Молдовы, песнях, танцах и музыке.

Гагаузы как народ, начали свое формирование на Балканах в период 11-19 вв. Балканская поликультурная среда оказала огромное влияние на духовно – культурную среду гагаузов, которая впитала в себя элементы этого многонационального региона. Эта первоначально сложившаяся характеристика духовной жизни гагаузов, за некоторыми исключениями, сохранилась в условиях последующего исторического проживания гагаузов в Буджакских степях на юге Бессарабии, современной Молдавии.

Осуществление положений Кодекса об образовании Республики Молдова [6], нормативных документов, государственного учебного плана, стандартов обучения позволяет сделать вывод, что вопрос межкультурного образования в республике является актуальным вопросом современности.

Внешкольного образования является частью системы образования в Республике Молдова и формой образования, регулируемой: *Кодексом об образовании Республики Молдова (2014); Рекомендация Nr. 1437 о неформальном образовании Парламентской ассамблеи Совета Европы (2000 год); Рекомендация о подтверждении неформального и*

неформального обучения (Брюссель, СОМ, 2012); Меморандум об обучении на протяжении всей жизни (2000 г.); другие программные документы в области формального образования и неформального образования.

В контексте этих национальных и международных документов развитие образования и внешкольного образования становится приоритетным и стратегическим направлением обеспечения качества общего образования.

Основными формами организации деятельности во внешкольных учреждениях являются: кружок, урок, тренинг, которые призваны развивать познавательный, эмоциональный и деятельностный потенциал детей и молодежи, отвечать их интересам и возможностям досуга. Кружок, урок, обучение чаще всего проводятся в группах и включают в себя одновозрастных или близких по возрасту учащихся, имеющих общие склонности и интересы.

Система внешкольного образования представляет собой специфическое макро и межкультурное пространство, в котором образование с приоритетом роста является основным блоком формирования культуры, приоритетной культурной ценностью. Является субъектом общего культурного пространства и социально-педагогической реальностью. Это культурное пространство, формируемое на основе педагогически организованной образовательной и социальной деятельности учителя и ученика.

Через искусство и культуру раскрывается духовность общества. Искусство во всем его жанровом многообразии играет роль в формировании межкультурной коммуникации. В ситуации, когда существует языковой барьер, наилучшим образом вступает в диалог этот вид искусства, язык которого универсален и понятен каждому. Язык танца «не нуждается в переводе, его понимают все... Танец – это язык тела, это речь, это состояние души... танец идет от индивида, его внутреннего мира» [1, с. 8-9]. Таким образом, посредством универсального языка танца может быть достигнуто невербальное общение между представителями разных культур.

Рассматривая танец как универсальную систему общения, можно сказать, что эстетическая парадигма танца определяется главным образом национальностью. Народный танец, являясь частью обряда и ритуала, праздничной, веселой и профессиональной художественной культуры, воплощает в себе национальное воплощение культуры, национальный характер в синтезе музыки, движения и пластики.

С одной стороны, народный танец рассматривается как способ художественного воспитания, эстетики личности, развития ее образа, эмоционально-двигательного характера, выразительности, чуткости к музыке и точного его выражения через пластику. С другой стороны, этот вид хореографического искусства является средством социально-культурной деятельности, способным воспитать человека, уважающего культуру других народов, понимающего смысл ее ценностей; проявляет толерантное отношение к традициям и обычаям разных национальностей, стремится к созданию гармоничных отношений с представителями любых наций.

Искусство народного танца является одним из популярных видов искусства среди детей. Родители с радостью приводят детей в хореографические коллективы народного танца, где формируются не только танцевальные навыки и музыкальность, но и умение содержательно и выразительно передавать особенности, характерные разным народам.

Занятия народным танцем расширяют культурно-историческое образования детей. Народный танец — понятие разнородное, это совокупность многих национальных танцев, которые могут быть русскими, украинскими, белорусскими, молдавскими, гагаузскими и др. Сколько народностей, столько и существует в мире танцев.

Молдавские танцы создавались людьми, которые занимались пахотным земледелием, разводили сады и виноградники, пасли овец. Об этом свидетельствуют темы и названия народных танцев. Танец «Соаса» построен на движениях косарей. Танец «Роатя» показывает

процесс изготовления вина. «Ciobănașul» - танец пастухов. Любовь народа к цветоводству и садоводству отразилась в танцах «Florica» и «Floare de câmpie».

Хореография гагаузского танца также разнообразна. Каждый танец отличается характерным музыкальным сопровождением, ритмом и выкриками. Самыми распространенными танцами среди гагаузов, являются «Kadınca», в размер 9/16, «**Düz ava**» в размере 2/4, «**Üç ayak**» - размер 5/16, «**Kırața avası**» - размер 7/16 [3, с. 47].

Русские танцевальные движения отражают особенности национального характера русского народа. Танец рождается из жизни. Он рождается как необходимая потребность проявления чувств. Желание передать в художественной форме ощущение красоты жизни, отобразить рабочий процесс, дать выход избытку жизненной энергии.

Украинский народный танец развивался на протяжении всей истории украинского народа, обогащался новым содержанием и оригинальными средствами выразительности. Самый популярный танец в Украине – «Гопак». Мужественно, темпераментно, с большой ловкостью и легкостью молодые люди выполняют сложные движения в танце. Девушки танцуют то нежно и лирично, то скромно, то весело и игриво. Быт, обычаи, обряды, нравы, географические условия – все это находит отражение в народном танце, сказывается на характере пластики. Поэтому танцы одного народа не похожи на танцы другого.

Культура народного танца имеет неоценимое значение в нравственном, эстетическом и умственном развитии младших школьников. Народный танец способствует усвоению человеком в повседневной жизни норм и правил поведения, знаний и ценностей, т. е. социализации, осознанию своей принадлежности к определенной национальной или этнической группе, своей идентичности. Это, в свою очередь, способствует укреплению социальных связей, коммуникации, обеспечению условий самовыражения личности, самореализации и психологической адаптации, интеграции в социокультурное пространство. Изучение традиций народной танцевальной культуры помогает учащимся понять мировоззрение людей, обычаи, обряды, ценности и идеалы народной культуры.

Воспитательный потенциал народного танца как элемента неформального образования детей в современном обществе достаточно высок. Как отмечают в своем творчестве Ч.Р. Закирова и Р.А. Валеева, занятия народным танцем обеспечивают «целостный процесс становления и развития каждой личности; усвоение ею явлений, например, народного татарского быта, обычаев, традиций; овладение культурой и народными танцевальными традициями и т. д.» [4, с. 860].

Занимаясь в коллективе народного танца, младший школьник формируется как личность в условиях образовательного пространства, свойственного любому неформальному образованию. Говоря о характеристиках неформального образования как воспитательного пространства, С.Б. Серякова выделяет такие аспекты, как: интеграционная деятельность в обучении, развитии и воспитании; добровольность занятий; психологический комфорт; «оценка результатов деятельности воспитанников учреждений дополнительного образования идет через выявление и развитие творческих способностей каждого в сравнении с самим собой, а не со „средним“ учеником, что позволяет каждому ребенку испытывать ситуацию успеха» [9, с. 36-40].

Данные аспекты влияют положительным образом на младшего школьника и позволяют говорить о созидании самодостаточной личности с высоким уровнем психологического развития. Внешкольное образование, как отмечает С.Б. Серякова, «это процесс добровольного выбора деятельности ребенком, выражающийся в удовлетворении его интересов, предпочтений, склонностей и способствующий его развитию, самореализации, самоопределению и социокультурной адаптации» [10, с. 57].

Именно эти духовно-культурные основы народного танца определяют его особый педагогический потенциал, который, на наш взгляд, может выступать действенным инструментом в процессе организации межкультурного воспитания младших школьников во внешкольных учреждениях.

Библиография:

1. Гаврилина Л. Язык танца / Л. Гаврилина // Танцевальный клондайк. — 2010. № 1(104). С. 8-9.
2. Горский В.А. Программа дополнительного образования детей как часть социально-образовательной программы. Дополнительное образование, 2004, № 5, с.5-6
3. Губогло М.Н. Малые тюркоязычные народы Балканского полуострова (к вопросу о происхождении гагаузов). автореф. канд. дисс., М., 1967.
4. Закирова Ч. Р. Педагогический потенциал танцевального искусства в развитии межкультурной компетенции молодежи / Ч. Р. Закирова, Р. А. Валеева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – с. 860.
5. Конституция Республики Молдова, 1994.
6. Кодекс Республики Молдова от 17 июля 2014 года № 152 Об образовании.
7. Лебедева О.Е. Дополнительное образование детей. М.: ВЛАДОС. 2000. 256 с.
8. Покровская, Л.А. Современный гагаузский язык (курс лекций). Комрат. 1997. с. 8.
9. Серякова С. Б. Дополнительное образование детей и профессиональная подготовка педагогов / С. Б. Серякова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 2. – С. 36-40.
10. Серякова С. Б. Воспитательный потенциал дополнительного образования / С. Б. Серякова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 1. – С. 57-60.
11. Силистрару Н. Этнопедагогика молдаван в контексте научной педагогики. Кишинев-1997, с. 188.
12. Яниогло М.А. Диалог культур как средство формирования и развития компетенции межкультурной коммуникации. В: Формирование гражданской идентичности личности в условиях личности в условиях поликультурного региона. Сб. научных трудов. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014, с. 18-22.
13. Baciú S. Perspective curriculare etnopedagogice. În căutarea valorilor uitate. Chişinău: Univers Pedagogic, 2007. 104 p.
14. Carnauhov A. Dezvoltarea creativităţii elevilor în Centrele de Creaţie Tehnică. Teza de doctor în pedagogie. Chişinău: IŞE, 1999, 145 p.
15. Pâslaru V. Principiul etno-cultural al învăţământului din R. Moldova. În: revista de pedagogie. Bucureşti, 1999, nr. 8, p.77-81.
16. Volcov V. Bazele pedagogice şi manageriale de dezvoltare a instituţiilor de învăţământ complementar în Republica Moldova. Teza de doctor în pedagogie. Chişinău: IŞE, 2011, 130 p.

УДК 378.1

АВАТАР В ДИСТАНЦИОННЫХ СИСТЕМАХ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЗАТЯЖНОЙ ПАНДЕМИИ

Самборская Любовь,

ФГБНУ Институт управления образованием РАО, Москва, РФ

e-mail: Lyubov.Samborskaya@yandex.ru

orcid id: 0000-0002-0746-345X

Abstract The spread of the practical application of avatars and biometric systems has opened up new opportunities for transforming the process of managing educational processes and training management personnel in the field of education in the digital environment.

Keywords Avatar, available class, voice control, gaze control, combining online with offline

Подготовка управленческих кадров сферы образования – одна из ключевых задач государства, успешная реализация которой обуславливает обеспечение кадрами

приоритетных направлений образования и науки, техники и технологий, отраслей экономики и социальной сферы, влияя на рост конкурентоспособности России на мировом рынке [х].

Дистанционные системы обучения стали особо востребованы в период начала пандемии COVID-19, затяжной характер которой выступил стимулом дальнейшего развития технологий [х]. На наших глазах произошло формирование общемировой новой реальности и новых стандартов нормальности, изменения затронули все отрасли, и сфера образования не стала исключением. Практически каждая образовательная организация имеет те или иные ресурсы для реализации обучения в онлайн, или смешанном форматах. При этом, варианты реализации онлайн и смешанных форматов, во многом отличаются, также, как инструменты и технологии, используемые при подготовке, организации, проведении и контроле учебного процесса и его результатов.

Одним из инструментов дистанционного обучения является видео-конференц связь (далее – ВКС), позволяющая установить в режиме реального времени видео- и аудиоконтакт педагога с обучающимися, осуществить обмен файлами, а также имеет ряд возможностей, обеспечивающих обратную связь, демонстрацию экрана, работу в группах, в том числе, на общей доске с набором виртуального инструментария [х]. Сегодня наибольшей популярностью в мире, для целей реализации дистанционного обучения, пользуются такие зарубежные цифровые платформы как ZOOM и Microsoft Teams, имеющие, в целом, аналогичный набор функциональных возможностей.

Согласно исследовательскому отчету Association for Talent Development «Виртуальные классы: использование технологий для воздействия» ожидается рост использования виртуальных классов [3].

Результаты данного исследования находят подтверждение не только в затянувшихся условиях пандемии, но, и в старте запуска сетей 5G, пик запуска которых планируется на 2022-2023 гг. [2].

В связи с этим, к 2023 году, около 50% образовательных организаций страны должны получить возможность совмещать физическое пространство (оффлайн) с виртуальным (онлайн). В новых условиях сверхбыстрой передачи данных для сферы образования открываются новые возможности подготовки управленческих кадров [х].

Новые технологии 5 G позволяют:

- обеспечить устойчивое соединение, что даст возможность для корректного отображения аватаров пользователей в виртуально-цифровом пространстве «Доступного класса» [х], «Доступной аудитории» и других подобных им технологий, их мимики, движения и жестов;

- организовать процесс подготовки, повышения квалификации переподготовки управленческих кадров [х] в виртуально-цифровом практическом формате:

а) Игра «Педагогическая Мафия» по типу игры «Мафия», популярной во всем мире. В процессе игры может формироваться рейтинг игроков, педагогическая культура, участниками «проживают» разные роли, в виртуально-цифровой среде происходит приобретение практического опыта, а также, знакомство с опытом предшественников и их результатами, лучшими научно-практическими педагогическими практиками, оставившими след в истории педагогики;

б) Преподавание в классе, аудитории в классическом представлении, но, в виртуально-цифровом пространстве «Доступного класса», «Доступной аудитории» или подобных им технологий, где часть подключенных обучающихся может быть отображена в формате реального видео, а часть в виде аватаров, в режиме реального времени, точно передающих мимику, движение и голос участника, при этом, видео одного и аватар другого обучающегося одновременно подключены на занятие, видят и слышат друг друга, могут быть отображены одновременно за партой в виртуально-цифровом пространстве «Доступного класса», «Доступной аудитории». Виртуально-цифровое пространство «Доступного класса», «Доступной аудитории» может отображаться в формате VR в том числе, в виде учебной

аудитории с партами и доской. VR формат отображения «Доступного класса» в виртуально-цифровом пространстве расширяет возможности дизайна класса, а также организации и проведения занятий в виртуально-цифровом онлайн формате;

с) Открытый урок в виртуально-цифровом пространстве «Доступного класса», «Доступной Аудитории», где управленческие кадры сферы образования, в режиме реального времени, одни в виде аватара, другие в ВКС формате отображения видео пользователей, или «инкогнито» могут на совместном занятии познакомиться с передовыми управленческими и педагогическими практиками, эффективными в виртуально-цифровом пространстве;

d) Обзор и практическое знакомство с новыми возможностями организации совместной работы территориально распределённого коллектива, рабочего пространства, рабочего места и управления образовательной организацией в виртуально-цифровой среде [x], в условиях физического отсутствия части коллектива на рабочих местах (оффлайн).

Использование биометрических данных позволит серьезно упростить пользование цифровыми и виртуально-цифровыми технологиями, в том числе, технологиями, подобными «Доступному классу», «Доступной аудитории», что сделает их более доступными, в том числе, для зрелого профессорско-преподавательского состава образовательной организации, а также существенно сократит время доступа к учебным материалам и облегчит управление системой дистанционного обучения [x]. Управление голосом и взглядом позволит быстро находить и извлекать необходимый материал в виртуально-цифровое пространство, упрощая управление и проведение занятий, делая технологии понятными для профессорско-преподавательского состава.

Доступ по биометрическим данным сократит время пользователя на вход в систему, набор пароля при повторном входе в систему, а при первичном входе существо упростит и ускорит процесс регистрации. Идентификация пользователей по биометрическим данным позволит обеспечить безопасность систем дистанционного обучения и процесса обучения, сформировать актуально-обновляемую базу биометрических данных. Повсеместная работа с персональной биометрией серьезно изменит возможности и варианты использования систем прокторинга, что, в свою очередь, повлияет на появление новых функциональных возможностей идентификации состояния обучающихся во время занятий и выполнения заданий. Тонкая идентификация состояния обучающихся, в том числе, психологического, потребует специфической реакции педагога, лектора. Проявление такой реакции в отношении целого класса, или аудитории обучающихся реально и применимо в наши дни. Применение специфической реакции в отношении каждого обучающегося весьма затруднительно, имеет ряд ограничений, носит не системный характер, отложено по времени, зачастую неуместно на занятии и не подкреплено глубокими знаниями психологии обучающихся. В связи с этим, можно предположить появление цифровых аватаров педагогов, лекторов, ориентированных на психолого-педагогическую обратную связь с определенным обучающимся, в том числе, в виде мимики и эмоций с непрерывным анализом систем идентификации состояния обучающегося и его изменений.

В условиях трансформации цифровой среды, появления аватаров и использования биометрических данных, изменится подход к системам оценивания как обучающихся, так и обучающихся, появятся дополнительные данные для принятия обоснованных управленческих решений, в том числе, в части кадровой политики образовательной организации [x].

Виртуально-цифровые среды с аватарами открывают новые возможности для роста благосостояния профессорско-преподавательского состава за счет предоставления аватара для реализации новых форм учебного процесса в которых педагог, лектор выступает в виде аватара, при этом, аватар может быть копией педагога, лектора транслируемой в режиме реального времени на занятие в виртуально-цифровое пространство, так и аватаром, работающим в режиме воспроизведения записи занятия.

В перспективе не исключено одновременное присутствие на занятиях в виртуально-цифровом пространстве как реального педагога, лектора, так и его аватара. Новая роль

образовательной организации, как гаранта качества учебного материала и аккредитации аватара профессорско-преподавательского состава, позволят увеличить объём финансовых поступлений.

Явные возможности биометрических систем, такие как управление взглядом и голосом, с одной стороны, упрощают идентификацию пользователя, обеспечивают цифровую безопасность внешнего контура используемых в образовательной организации цифровых систем управления и организации учебного процесса, а, с другой, потребуют серьезных мер по охране персональных биометрических данных, утечка которых, в ближайшем будущем, может означать для пользователя полный реальный и виртуально-цифровой социально-финансовый крах.

Работа и управление системой дистанционного обучения в новой виртуально-цифровой реальности, с использованием новых функциональных возможностей, потребует изменений в организации реального и виртуального пространства субъектов образовательного процесса, что влечет за собой серьезные финансовые затраты, целесообразность которых еще предстоит обосновать. Безусловно, реализация виртуально-цифровой среды требует серьезного финансирования, которое оправдает себя в последующем снижении затрат на организацию и проведение экспериментально-педагогической деятельности, а самое главное, позволит воплощать в жизнь в виртуально-цифровом пространстве управленческо-педагогические эксперименты, экстраполируя успешный опыт без права на ошибку.

Вместе с этим, цифровизация и ее трансформация порождают все новые и новые возможности совмещения онлайн с оффлайном, появление технологий, передающих осязания на расстоянии наглядно демонстрирует тренды развития, которые ставят вопросы, разделяющие общество на адептов и противников таких технологий [1].

Вместе с этим, управленческим кадрам сферы образования необходимо учитывать все аргументы за и против в принятии ключевых управленческих решений, определяя будущее развитие образовательной организации и кадрового потенциала [x]. При этом, считаем необходимым для современного управленца системы образования очень внимательно и аккуратно подходить к любым изменениям учебного процесса, выбору и использованию цифровых, виртуально-цифровых технологий, благоразумно оценивая роль, значение и последствия изменений для общества в целом.

Библиография:

1. Гиль, А. В. Дистанционное образование как тренд современного информационного сообщества / А. В. Гиль, А. В. Морозов // В сборнике: Весенние психолого-педагогические чтения // Материалы IV Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения почетного профессора АГУ А. Г. Буровой / Сост. И. А. Еремицкая. – Астрахань: АГУ, 2020. – С. 140-143.
2. Корягина, Е. Д. Цифровой аватар / Е. Д. Корягина // Теоретическая экономика. – 2019. – № 2 (50). – С. 62-66.
3. Морозов, А. В. Роль цифровизации в развитии современной высшей школы / А. В. Морозов // В сборнике: Педагогика и психология как ресурс развития современного общества // Материалы XII Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Л. А. Байковой, А. Н. Сухова, Н. В. Евтешиной, Л. И. Архаровой, Э. В. Самариной. – Рязань: ИП Коняхин А. В. (Book Jet), 2021. – С. 43-50.
4. Морозов, А. В. Непрерывное образование управленческих педагогических кадров в условиях цифровой трансформации / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // В сборнике: Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию // Материалы XVII Международной научно-практической конференции / под ред. Л. М. Митиной. – М.: ПИРАО, 2021. – С. 244-248.
5. Морозов, А. В. Особенности электронного образования в условиях цифровизации / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // Управление образованием: теория и практика. – 2020. – № 2 (38). – С. 62-68.

6. Морозов, А. В. Профессионализм учителя как важнейший ресурс и детерминанта качества педагогической деятельности в условиях цифровой образовательной среды / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // Казанский пед. журнал. – 2018. – № 6 (131). – С. 43-48.
7. Морозов, А. В. Роль руководителя образовательной организации в изменяющейся цифровой реальности / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // В сборнике: Приоритетные направления психолого-педагогической деятельности в современной образовательной среде // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Йошкар-Ола, 2021. – С. 37-42.
8. Морозов, А. В. Современный руководитель образовательной организации в условиях цифровой модернизации информационных технологий / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // В сб.: Перспективы и возможности использования информационных технологий в науке, образовании и управлении // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / общ. ред. М. В. Коломиной. – Астрахань: АГУ, 2019. – С. 106-109.
9. Самборская, Л. Н. Развитие дистанционных образовательных технологий в условиях цифровизации / Л. Н. Самборская // В сборнике: Человек в цифровой реальности: технологические риски // Материалы V Международной научно-практической конференции, посвящённой 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. – Тверь: ТвГТУ, 2020. – С. 422-425.
10. Самборская, Л. Н. «Доступный Класс» как перспективная дистанционная образовательная технология XXI века / Л. Н. Самборская, А. В. Морозов // В сборнике: Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт // Материалы XXV Рязанских педагогических чтений: в 2 т. / под общ. ред. Л. А. Байковой, Н. В. Мартишиной, Л. И. Архаровой. – Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2018. Т. 1. – С. 273-280.
11. Самборская, Л. Н. Электронные образовательные ресурсы как открытый кластер самообразования руководителей / Л. Н. Самборская, А. В. Морозов // В сборнике: Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы // Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции / Под общей редакцией М. А. Родионова. – Пенза: ПГУ, 2018. – С. 74-77.
12. Сбер Университет «Более половины компаний используют виртуальные классы для обучения» // [Электронный ресурс] URL: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/pulse/trendy/14151/> (дата обращения: 19.01.2022).
13. Связь нового поколения в Москве // [Электронный ресурс] URL: <https://www.mos.ru/city/projects/5g/tab/147462827-3/> (дата обращения 19.01.22).

УДК 373.51

СОВРЕМЕННЫЕ ПОНИМАНИЯ ТЕРМИНА «КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ» В КОНТЕКСТЕ МИРОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Самойлов Андрей,

аспирант Институт управления образованием РАО, г. Москва, РФ

e-mail: samoylovslab@gmail.com

orcid id: 0000-0002-2361-7084

Abstract: The article contains an analysis of different approaches in determining the term critical thinking, identifying its elements and skills. The author describes, among other things, the experience in implementing critical thinking concept in educational standards, international research, and shows the place of the concept in developing global competencies, in particular intercultural understanding and global engagement.

Keywords: critical thinking, critical thinking skills, global competencies, critical thinking framework

Научные школы, исследовательские организации продолжают уточнять понятие «критическое мышление» и его составляющие, что не может не сказаться на его трансформации в понимании и определении [3]. Существуют разные трактовки термина «критическое мышление». Так, определение Д. Дьюи «рефлексивного мышления» заключалось в «активном, настойчивом и внимательном рассмотрении любого убеждения или предполагаемой формы знания в свете оснований, на которые они опираются, и дальнейших выводов, к которым они приводят» [6].

М. Скривен и Р. Пол рассматривают критическое мышление, как «...процесс активного и умелого осмысления, применения, анализа, синтеза и оценки информации, собранной или созданной посредством наблюдения, опыта, размышлений, рассуждений или общения», который основан на универсальных интеллектуальных ценностях, выходящих за рамки предметных областей (ясность, точность, точность, последовательность, актуальность, убедительные доказательства, веские причины, глубина, ширина и справедливость в суждениях) [9; 12].

По мнению экспертов (А. В. Бутенко, Е. А. Ходос), критическое мышление включает в себя:

- когнитивные навыки по рефлексивному мониторингу познания;
- исследованию основания знания и применению этого умения на практике;
- нахождению альтернативных путей решения проблем;
- оцениванию корректности, достоверности и основательности суждений [1].

Д. Хичкок отмечает, что помимо традиционного определения критического мышления как мыслительного процесса, имеющего отношение только к оценке уже существующих интеллектуальных продуктов, ряд исследователей считают, что это также применимо к созданию новых интеллектуальных продуктов [10]. Например, определение Р. Энниса, который рассматривает критическое мышление как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении, во что верить или делать, распространяет результаты критического мышления не только на суждения о том, во что верить, но и на действия. Его определение предполагает принятие решений и, следовательно, означает, что критическое мышление – это деятельность, имеющая практическое применение [7]. Он предлагает рассматривать «принять решение о действии» как одну из составляющих критического мышления и определяет следующие этапы и навыки, которые лежат в основе этой составляющей:

- умение определить проблему;
- выбрать критерии для оценки возможных решений;
- умение сформулировать альтернативные решения;
- выбрать наиболее подходящий вариант из альтернативных решений;
- умение проанализировать выбранный вариант и принять решение;
- умение контролировать процесс решения проблемы.

Позиция Р. Энниса вызвала широкую полемику относительно того, что необходимо разъяснение между критическим мышлением и решением проблем, т.к. решение проблем чаще всего связано с конкретными сложностями (проблемами) и ограниченным набором решений, в то время как критическое мышление описывает процессы, включающие открытые рассуждения о проблемах или каких-либо вопросах.

М. Скривен полагал, что эти два подхода к определению критического мышления частично совпадают, и главное их отличие заключается в том, что некоторые проявления критического мышления нельзя отнести к решению проблем и наоборот, т.к. даже плохо структурированная проблема может потребовать критического мышления для ее осмысления, но может не предполагать ее решение.

Для того, чтобы разработать более четкое, универсально приемлемое, междисциплинарное определение критического мышления, Американской философской

ассоциацией (АРА) в 1988-1990 гг. был запущен проект Delphi, возглавляемый П. Фасионе, который привлек к работе группу из 46 экспертов из различных дисциплин. В результате экспертам удалось сойтись в единой трактовке термина «критическое мышление» и выделить группу 6 умений, которые его формируют: интерпретация, анализ, оценка, умозаключение, объяснение и саморегуляция [5]. Так, критическое мышление понимается ими как «целенаправленное, саморегулирующееся суждение, результатом которого является интерпретация, анализ, оценка и вывод, а также объяснение доказательных, концептуальных, методологических, критериальных или концептуальных оснований, на которых основано это суждение» [8]. В группу шести умений входит:

1. *Интерпретация* (способность понимать и выражать значение широкого спектра событий, ситуаций, данных, суждений, условностей, убеждений, правил, процедур или критериев). Подгруппа навыков: умение классифицировать, расшифровать значение, прояснить смысл.
2. *Анализ* (способность определять предполагаемые и фактические логические связи между утверждениями, вопросами, концепциями, описаниями или другими формами представления информации, предназначенными для выражения убеждений, суждений, опыта, причин, информации или мнений). Подгруппа навыков: умение проанализировать идею, определить аргументы, определить причины и предположения.
3. *Оценка* (способность оценивать достоверность утверждений, которые представляют собой отчеты или описания восприятия, опыта, ситуации, суждения, убеждений или мнений человека; и для оценки логики выводов, связи между утверждениями, описаниями, вопросами). Подгруппа навыков: умение формулировать вопрос к представленным фактам, формулировать гипотезы, делать логически верные или обоснованные выводы.
4. *Умозаключение* (способность определять необходимые элементы, чтобы сделать разумные выводы; строить догадки и гипотезы; анализировать информацию на достоверность, обнаруживать нехватку информации в данных, заявлениях, суждениях, убеждениях, мнениях, концепциях, описаниях). Подгруппа навыков: умение оценить достоверность предположений, качество аргументов, используя индуктивное и дедуктивное рассуждения.
5. *Объяснение* (способность излагать результаты своих рассуждений; обосновывать свои рассуждение с точки зрения доказательных, концептуальных, методологических, критериальных и контекстуальных позиций, на которых основывались результаты; и представить свои рассуждения в виде убедительных аргументов). Подгруппа навыков: умение представить результаты, обосновать процедуры, представить аргументы.
6. *Саморегуляция* (способность сознательно контролировать свои мыслительные процессы, этапы этого процесса, в частности, применяя навыки анализа и оценки своих собственных выводов и суждений для последующей формулировки вопросов для того, чтобы подтвердить или скорректировать свои рассуждения или результаты). Подгруппа навыков: самопроверка, коррекция.

Определение и список основных навыков и подгруппы навыков проекта Delphi показывают, что участвовавшие в этом проекте эксперты не считали навыки критического мышления ограниченными конкретным контекстом и ситуацией. В частности, отсутствие какого-либо конкретного контекста и ситуации отражает убежденность группы экспертов в том, что навыки критического мышления выходят за рамки конкретного опыта.

Именно перечень умений критического мышления, обозначенный в проекте Delphi, лег в основу разработок уровней рамок для системы образования (от школьного уровня до высшей образования), для проведения международных исследований в области оценки качества образования, где критическое мышление является одной из глобальных компетенций, создающей основу для проверки читательской, математической, естественно-научной грамотности («Международная программа по оценке образовательных достижений (Programme for International Student Assessment, PISA)» и т.д.). Исследовательские организации, занимающиеся вопросами разработки рамок по критическому мышлению, определению ожидаемых образовательных результатов в области критического мышления,

вопросами измерения уровня владения навыками критического мышления, продолжают уточнять и более детально описывать конструкт «критического мышления», т.к. для системы образования он не может не быть измеримым, а, следовательно, требует тщательного описания.

Примером таких исследований в области изучения конструкта «критическое мышление» для образовательных систем может быть австралийская научная организация The Australian Council For Education Research (ACER), проводящая исследования в области образования. Так, ACER разрабатывает на основе проекта Delphi уровневую рамку по критическому мышлению, определяя три его составляющих [4], которая впоследствии легла в основу разработки ряда нормативных документов, регламентирующих австралийскую образовательную систему:

1. Построение знаний. Конструирование знаний относится к типу рефлексивного и оценочного взаимодействия с информацией, необходимая для точного ее понимания. Оно включает в себя определение того, что мы уже знаем и что нам нужно еще узнать, какая информация кажется правдоподобной, полезной и надежной, и как лучше всего ее организовать, чтобы извлечь смысл и значение.

В свою очередь, составляющая «Построение знаний» состоит из трех аспектов:

- 1.1. Определение пробелов в знаниях. Определение того, какая информация необходима, чтобы узнать что-то новое, понять проблему и решить ее. Подразумевает анализ и оценку того, что уже знаем, и предполагает, что у человека может не быть всей необходимой информации; подразумевает способность формулировать вопросы для дальнейшего анализа, анализ информации из разных источников или анализ разных точек зрения – все, что необходимо для более глубокого понимания проблемы и ситуации.
- 1.2. Анализ информации. Как только информация получена, ее необходимо оценить с помощью критериев: надежность, актуальность, авторство, полнота или достоверность, определять силу доказательств и т.д.
- 1.3. Выявлять закономерности и устанавливать связи. Систематизация информации требует способности анализировать и сортировать информацию, чтобы находить закономерности и строить концептуальные связи внутри нее.
2. Оценка рассуждений. Оценка аргументации относится к мышлению, необходимому для распознавания обоснованности аргументов, научных теорий, утверждений, доказательств. Включает в себя анализ и оценку построенных аргументов, предположений для определения предпосылок, лежащих в основе вывода или утверждения.

Составляющая «Оценка рассуждений» состоит из трех аспектов:

- 2.1. Логическое рассуждение. Требуется умение анализировать информацию с позиции причинности, противоречия и последовательности. Логически рассуждать можно рефлексивно, чтобы оценить истинность или обоснованность какого-либо заключение, также можно логически рассуждать для прогнозирования.
- 2.2. Определять предположения и мотивы. Помимо оценки технических аспектов аргумента (или других рассуждений), критическое мышление также требует способности идентифицировать и оценивать непредставленные фрагменты информации (на чем основываются определенные выводы, предположения, есть ли допущения и обоснованы ли они).
- 2.3. Обоснование аргументов. Обоснование аргументов включает в себя способность формулировать свои идеи и придерживаться своего мнения, подкрепляя их доказательствами, избегать предубеждений в собственных рассуждениях.
3. Принятие решений. Хотя процесс принятия решений связан с решением проблем, он отличается тем, что требует аналитических и оценочных, а не генеративных или творческих аспектов, тем самым более четко встраивается в рамку критического мышления.

Составляющая «Принятие решений» состоит из трех аспектов:

- 3.1. Определять критерии для принятия решений. Чтобы принять решение, сначала необходимо понять проблему, чтобы вывести критерии оценки решения проблемы. Чтобы определить критерии для принятия решения, требуется не только провести анализ текущей ситуации с точки зрения ограничений, но также способность увидеть желаемый результат.
- 3.2. Оценивать варианты. Установив или сформулировав критерии, по которым можно судить о возможных способах решения проблемы, необходимо проанализировать и оценить сильные и слабые стороны каждого из них. Необходимо оценить, насколько хорошо определенные варианты удовлетворяют требования данной задачи или проблемы, при каких условиях они могут работать, есть ли ограничения. Важнейшим аспектом оценки вариантов решения проблемы является определение того, какой вариант увеличит вероятность желаемого результата.
- 3.3. Тестировать и отслеживать реализацию. Приняв решение, необходимо проверить их эффективность, отслеживая фактические воздействия и последствия. Необходимо уметь анализировать объективно положительные и отрицательные последствия такого решения, сравнение результатов с предполагаемыми результатами, определение факторов, которые могут вызвать непредвиденные или нежелательные результаты, внести коррективы, где это возможно [2].

Безусловно, приведенные выше примеры не описывают все разнообразие научных подходов к наполнению термина «критическое мышление». Возросший интерес к самому термину «критическое мышление» объясняется еще и тем, что все больше и больше высших учебных заведений закладывают «критическое мышление» в ядро учебных программ (например, Liberal Arts), выстраивая вокруг него образовательные программы, в системе Международного бакалавриата (International Baccalaureate) с помощью обязательного курса «Теория познания» (Theory of Knowledge), ядром которого является именно критическое мышление, предполагается воспитать своих учащихся как граждан мира, мыслящих на международном уровне, поощряя многоязычие, создавая межкультурный диалог и развивая глобальное понимание мира [11], некоторые страны разрабатывают специальные дисциплины для школьников с обязательным государственным итоговым экзаменом по критическому мышлению (Сингапур, Гонконг), международные исследования определяют его как глобальную компетенцию и выстраивают вокруг умений критически мыслить систему измерения оценки качества образования.

Библиография:

1. Бутенко, А. В. Критическое мышление: метод, теория, практика / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. – М.: Мирос, 2002. – 173 с.
2. Морозов, А. В. Проблема формирования критического мышления у школьников в правовом поле Австралийской образовательной системы / А. В. Морозов, А. В. Самойлов // Образование и право. – 2020. – № 10. – С. 195-200.
3. Морозов, А. В. Условия формирования и развития навыков критического мышления учащихся старших классов / А. В. Морозов, А. В. Самойлов // В сборнике: Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых // Материалы XIV Международной научной конференции. – Шуя, 2021. – С. 37-39.
4. Critical thinking. Skill development framework. ACER // [Электронный ресурс] URL: <https://www.acer.org/my/cari/projects/new-metric-projects/assessment-of-general-capabilities> (дата обращения: 20.01.2022)
5. Delphi Report. Core skills for critical thinking skills and habits of mind. – 1998.
6. Dewey, J. How We Think / J. Dewey. – Boston, MA D.C. Heath & Co Publishers, 1933.
7. Ennis, R. H. The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities / R. H. Ennis // [Электронный ресурс] URL: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf (дата обращения: 20.01.2022)

8. Facione, P. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction / P. Facione. – 1990.
9. Fisher, A. Critical thinking: Its definition and assessment / A. Fisher, M. Scriven // Edgepress and Centre for Research in Critical Thinking, University of East Anglia. – 1997.
10. Hitchcock, D. Critical thinking as an educational ideal / D. Hitchcock // [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/315852948_Critical_Thinking_as_an_Educational_Ideal (дата обращения: 20.01.2022)
11. Melti, A. The Development of International-Mindedness: An investigation into how IBDP core components (TOK, CAS, and EE) foster students' multilingualism, intercultural understanding and global engagement / A. Melti, R. Martin // [Электронный ресурс] URL: <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/metli-development-of-international-mindedness-2018-executive-summary-en.pdf> (дата обращения: 20.01.2022)
12. Paul, R. W. A brief history of the idea of critical thinking / R. W. Paul, L. Elder, T. Bartell // [Электронный ресурс] URL: <https://www.criticalthinking.org/pages/a-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking/408> (дата обращения: 20.01.2022)

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ «QUIZLET» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Сиваков Максим,

преподаватель, РязГМУ Минздрава России, г. Рязань

e-mail: maxsivakov@yandex.ru

orcid id: 0000-0001-7373-2315

Abstract: The use of smartphones and online platforms has changed the classic learning and represents a new revolutionary approach to education. The article addresses problems in interaction in digital education. The interactive platform “Quizlet” was selected by us as a useful source of memorizing English terms and definitions. The author considers the specific feature of digital educational space and interaction between teachers and students in conditions of distant and blended education when using the Quizlet platform in the professional language training of university students.

Keywords: communication, digitalization, digital educational space, interaction, technology, professional language training.

Развитие информационных образовательных технологий дало возможность включать в образовательный процесс современные средства обучения, которых, на сегодняшний день, насчитывается большое количество. Но в свою очередь данный факт обусловил проблему адаптации образовательного процесса под современные реалии. Профессиональная языковая подготовка студентов вуза, ее содержание, методы, средства и организационные формы ориентируются на индивидуальные особенности и потребности обучающихся, становятся более эффективными именно при активном использовании инновационных технологий обучения, основанных на методически обоснованном использовании информационно-коммуникационных технологий. В послании Президента РФ к Федеральному собранию от 01.12.2016 года говорится о необходимых преобразованиях на рынке труда и системных подходах развития цифровой экономики, о формировании цифровой грамотности населения и эффективных достижениях в развитии информационных технологий [8].

В этой связи, преподавателями вуза ведется серьезная работа по поиску, выбору и внедрению различных технологий и ресурсов в практику профессиональной языковой подготовки студентов неязыковых вузов [1]. Но, уже можно с уверенностью утверждать, что

одним из значимых элементов развития современного образования является размещение на открытых платформах массовых онлайн-лекций, курсов или теоретического материала. Данные утверждения связаны с общемировой тенденцией к цифровизации. Проблемам цифровой образовательной среды посвящено много работ. Современные исследователи пишут о цифровой дидактике [3], об особенностях цифровой образовательной среды вуза [7], о реализации принципа наглядности в обучении в условиях цифровизации образования [6], о существующих преимуществах и возможных рисках использования цифровых продуктов в образовательной среде [9], о развитии иноязычных компетенций в цифровой образовательной среде [10], о дидактических принципах обучения в электронной информационно-образовательной среде вуза [5].

Цифровая трансформация образования связана не только с переходом аналоговых технологий в цифровые, но и с изменением поведенческого характера обучающихся, а также средств и путей коммуникации. Цифровую трансформацию образования можно понимать как приведение образовательного учреждения в соответствие с современными вызовами и возможностями информационного общества и цифровой среды. При цифровой трансформации образования происходит формирование новых моделей реализации образовательного процесса. Одной из таких моделей является модель обучения средствами онлайн платформ. Как справедливо утверждает Л.П. Костикова «в цифровом образовании происходит активная профессионально ориентированная учебная коммуникация, направленная на формирование профессиональных качеств будущего специалиста» [7, с. 64]. Обучение на массовых открытых онлайн-курсах разрешает слушателям выбрать именно свою персональную образовательную траекторию обучения. Согласно статистике, на открытых платформах миллионы обучающихся проходят обучение на курсах, размещенных в открытом доступе [11, с. 140].

Но здесь возникает проблема, с которой сталкиваются современные педагоги – проблема глубины содержания образования. Мы стоим на пороге зарождения новой отрасли педагогики, способной стать основным направлением развития данной науки как с точки зрения воспитательной парадигмы, так и с точки зрения методологии и методики [4, с. 13]. Молодое поколение всегда охотнее осваивает новые технологии. Современное студенчество яркий пример этому. Именно студенты всегда являлись двигателями и популяризаторами новых цифровых технологий. Отчасти, наблюдение за цифровой жизнью современных обучающихся и повлияло на вектор развития современного образования. Ведь основная цель обучения – не только дать знания обучающимся, но и научить их оперировать этими знаниями в реальной жизни.

Особенностью предмета иностранный язык является то, что он выступает одновременно и целью, и средством обучения. В связи с этим целесообразно использовать разного рода приемы и методы обучения: от аудиальных, до визуальных, тестовых и ассоциативных. Как известно, любое умение требует практики, а регулярное взаимодействие с изучаемым материалом приводит к переходу навыка в умение, что необходимо в процессе овладения иностранным языком. На современном этапе развития образования, в профессиональной языковой подготовке студентов вуза часто используются дистанционные технологии, которые являются вспомогательным компонентом в процессе усвоения знаний по предмету. А как верно утверждает Е. В. Воевода «дистанционный образовательный процесс также подразумевает взаимодействие, поскольку предполагает воздействие на студента посредством содержательного компонента и организационных форм обучения, формируя знания и умения» [2, с. 55].

Одним из хорошо зарекомендовавших себя инструментов профессиональной языковой подготовки студентов вуза является платформа Quizlet. Название этой платформы образовано от слова «quiz», что в переводе с английского языка означает «викторина, тест». Это бесплатный онлайн сервис, который позволяет легко запоминать любую информацию, представленную в виде учебных карточек. Несомненным плюсом данной платформы

являются уже готовые задания по большинству современных УМК. Огромное количество заданий, имеющих в свободном доступе, прекрасно вписываются в образовательный процесс учебного учреждения. Принцип работы прост: преподаватель создает или использует уже готовый учебный материал по той или иной теме, отправляет студентам ссылку на учебный модуль и следит за процессом его выполнения. Также, обучающиеся сами могут найти необходимый учебный модуль по имени своего преподавателя. Следует отметить, что система регистрации проста и понятна, а наличие мобильного приложения на каждой из известных операционных систем дает возможность использовать данную платформу практически где угодно, даже в процессе учебного занятия, если того требует задание преподавателя, ведь, подлинно известно, что у каждого современного студента есть смартфон с выходом в интернет.

С точки зрения преподавателя, процесс работы с платформой Quizlet начинается с составления или подбора уже готовых учебных модулей. Удобной является возможность импортировать данные, просто скопировав и вставив их из Word, Excel, Google Docs и т.п. В Quizlet существует семь разных способов работы: пять учебных режимов и две игры. Режим карточки - для повторения определений и терминов. В режим заучивания – составляется план работы над материалом модуля. Режим письма полезен для верного написания терминов и определений, а также для корректировки лексических и грамматических ошибок. Режим правописания направлен на написание услышанной аудиоинформации. Режим тестирования создает различные варианты тестов по теме (matching, multiple choice, true/false, fill in the gap). Игра подбор подразумевает выбор верного термина, подходящего под определение. Игра гравитация имеет образовательный и развлекательный характер, так как здесь следует дать правильные ответы на вопросы, чтобы спасти планету от ударов астероидов.

Сервис Quizlet является особенно полезным и актуальным инструментом заучивания терминов и определений на английском языке для студентов медицинских вузов, которые из-за особенностей своей будущей профессии сталкиваются с большим количеством специфической лексики на английском языке. Так, к примеру, изучая на занятиях тему «The cardiovascular system», где внимание уделяется строению человеческого сердца, студенты должны усвоить сложную и разнообразную лексику. Интервальное повторение слов по вышеуказанной теме, написание их определений, а также выполнение тестовых заданий способствует лучшему усвоению и использованию материала на занятиях по английскому языку.

С целью анализа мнений студентов о работе с платформой Quizlet был проведен опрос обучающихся по направлению подготовки 31.05.01 «Лечебное дело». Всего в опросе приняли участие 43 студента. По первому вопросу о целесообразности использования мобильной платформы Quizlet – положительно отозвался 41 студент. 2 студента отметили, что могли бы обойтись и без работы на этой платформе. По второму вопросу, 37 студентов отметили удобство использования данной платформы, а 6 студентов рассказали о проблемах с работой в Quizlet. Как оказалось, сложности связаны с нестабильным интернет-соединением и недостаточным техническим обеспечением персональных компьютеров.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что использование платформы Quizlet является хорошим помощником в профессиональной языковой подготовке студентов, поскольку способствует повышению интереса студентов к овладению иностранным языком. Грамотное использование данной платформы в контексте смешанного обучения способствует повышению познавательной активности студентов вуза.

Библиография:

1. Актуальные вопросы профессиональной языковой подготовки студентов неязыкового вуза: коллективная монография / Под ред. Л.П. Костиковой и Л.Ф. Ельцовой. М.: Перспектива, 2021. 162 с.

2. Воевода Е. В. Коммуникация и взаимодействие в цифровом образовании / Е. В. Воевода // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2019. Т. 8. № 3. С. 49-52.
3. Воевода Е. В. Цифровая дидактика: технологии и практики // Дискурс профессиональной коммуникации. 2020. Т. 2. № 2. С. 89-94. DOI 10.24833/2687-0126-2020-2-2-89-94
4. Гордиенко О.В., Соколова А.А., Симонова А.А. Аксиологические характеристики цифровой трансформации образования // Педагогика и психология образования. 2019. № 3. С. 9–21. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-3-9-21
5. Ельцов А.В., Ельцова Л.Ф. О реализации некоторых дидактических принципов обучения в электронной информационно-образовательной среде вуза // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2021. Т. 9. № 3 (34). С. 249-257.
6. Ельцов А.В., Ельцова Л.Ф., Махмудов М.Н. О реализации принципа наглядности в обучении в условиях цифровизации образования // Человеческий капитал. 2019. № S12-2 (132). С. 147-153.
7. Костикова Л.П. Формирование профессиональной идентичности будущих специалистов в цифровой образовательной среде вуза // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2021. № 6 (55). С.62-66.
8. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342959/ (дата обращения 11.01.2022 г.)
9. Пучкова Е. Б., Сорокоумова Е. А., Чердымова Е. И., Темнова Л. В. Представления педагогов и обучающихся о существующих преимуществах и возможных рисках использования цифровых продуктов в образовательной среде // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 95-109. DOI: 10.32744/pse.2021.5.7
10. Рыбакова М. В. Цифровая образовательная среда как фактор развития иноязычных компетенций // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 232-248. DOI: 10.32744/pse.2021.1.16
11. Шамшович В. Ф., Фаткуллин Н. Ю., Сахарова Л. А., Глушкова Л. М. Цифровая трансформация образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2020. №1 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya> (дата обращения: 11.01.2022) DOI: 10.17122/2541-8904-2020-1-31-136-146.

УДК 37.018

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТОПОНИМИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Сироткин Дмитрий,

рук. Ресурсного учебно-мет. центра, Ярославский колледж упр.и проф. тех.г. Ярославль, РФ

e-mail: dmitriy.sirotkin@yandex.ru

orcid id: 0000-0002-5348-1384

Abstract: In this article, to define and systematize into several groups, the pedagogical conditions of patriotic education, students of primary general education. The author reveals such conditions as: the competence of teachers in the formation of patriotic feelings among students of primary general education, methods and forms of work aimed at the formation of patriotic feelings among students of primary general education at various stages of the educational process, the content of the educational process based on toponymic material.

Keywords: Patriotic education, students of primary general education, toponymic material, methods, forms

Во все времена общество, которое гордится своим государством, формирует запрос по формированию подрастающего поколения, как гражданина, патриота, человека любящего свою Отчизну и готового бороться не только свои интересы, но и отстаивать интересы своей Родины. Патриотизм как одна из составляющих духовно-нравственного воспитания своими корнями черпает свое начало в культуре, истории, территории государства [1; 3; 7].

В национальной доктрине, «О внесении изменений в государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», в качестве общей цели патриотического воспитания указывается: формирование у граждан РФ преданности многонациональному и многоконфессиональному государству, гордость за Родину, воспитание любви к Отечеству – Российской Федерации и ее многонациональному народу, в котором чувство гражданства сочетается с любовью к малой Родине, воспитание и формирование трепетного отношения к истории, традициям, языкам, культурам, национальной чести и достоинству [6].

Педагогика доказала, что основы воспитания патриотических чувств закладываются еще у детей в дошкольном возрасте. Это проявляется в осознании ребенком себя как частички малой Родины, уважительному отношению к природе родного края, гордости за подвиги своих предков, достижения в области культуры со стороны земляков.

При этом возраст с 6-7 лет (начального общего образования) раскрывает возможности для систематического и последовательного воспитания в самом широком спектре: патриотического, нравственного, эстетического. Основы, которые будут заложены в этом возрасте, будут составлять прочную основу мировоззрения ребенка.

И одним из наиболее благоприятных средств патриотического воспитания является топонимический материал. Топонимический материал – это общий комплекс географических названий той или иной местности, который изучает топонимика [5].

Топонимический материал как средство патриотического воспитания обучающихся начального общего образования будет более эффективным, если создать для этого специальные условия. Они бывают весьма разнообразны и направлены на различные структурные и организационные процессы. Изучение опыта использования топонимического материала в воспитательном и образовательном процессе школ различных регионов страны, бесед со специалистами в данной области, изучение педагогической литературы, позволили выделить условия, при помощи которых использование топонимического материала как средства патриотического воспитания обучающихся начального общего образования будут наиболее эффективными, так как именно они в большей степени определяют организацию педагогического процесса.

Нам пришлось определить и систематизировать в несколько групп, педагогических условий патриотического воспитания, обучающихся начального общего образования:

1. Компетенции педагогов по формированию патриотических чувств у обучающихся начального общего образования;
2. Методов и форм работы, направленные формированию патриотических чувств у обучающихся начального общего образования на различных ступенях образовательного процесса;
3. Содержание воспитательно-образовательного процесса, основанного на топонимическом материале.

В первую группу условий входят такие компетенции педагога как:

- знание педагогами школы нормативно-правовой базы, по воспитанию патриотических и нравственных чувств у обучающихся младшего школьного возраста;
- знание и владение педагогами топонимическим материалом родного края;
- умение преподнести материал на должном уровне;
- умение организовать участников воспитательно-образовательного процесса в рамках воспитания основ патриотических чувств у обучающихся начального общего образования.

Ликвидация правовой безграмотности субъектов воспитательного и образовательного процесса направлена на то, что учебная, воспитательная и методическая работа по организации патриотического воспитания обучающихся начального общего образования должна строиться в соответствии с требованиями нормативно-правовых документов. Без знания, которых педагоги школы не в полной мере смогут представлять сущность современного понимания государственной концепции в системе воспитания подрастающего поколения средствами краеведения, истории, топонимии.

Знание и владение педагогами топонимическим материалом родного края позволяет выстроить воспитательную работу по формированию патриотических качеств личности у обучающихся начального общего образования. Знание и владение топонимическим материалом позволяет педагогу правильно построить урок, зная психологические особенности детей применять его избирательно, чтобы вызвать интерес у них к исследовательской деятельности.

Умение педагога преподнести обучающемуся начального общего образования топонимический материал таким образом, чтобы он смог не только понять научность терминологии топонима, и особенность местности, и географических особенностей родного края, традиций и обрядов, но и смог осознать значимость их как для себя, так и социального окружения. Лишь через осознание педагогом значимости данного материала, он сможет донести важность и ценность всего того, что он переживает до сознания ребёнка.

Немаловажным условием использования топонимического материала при использовании его в воспитательно-образовательном процессе по формированию основ патриотических чувств является *умение преподнести его обучающимся на должном уровне.*

Не менее важной компетенцией учителей начального общего образования является *умение организовать участников в рамках воспитательно-образовательного процесса, направленного на формирование основ патриотических чувств.*

Обеспечение взаимодействия субъектов образовательно-воспитательного процесса в системе патриотического воспитания – повышение эффективности этой системы, функциональных возможностей по реализации цели и задач по формированию у обучающихся гражданственности, патриотизма, уважения к малой Родине [2].

Учитель должен понимать, что для реализации эффективного использования топонимического материала в процессе патриотического воспитания обучающихся младшего школьного возраста необходимо организовать взаимодействие их с теми социальными группами, которые могут помочь сделать этот процесс более эффективным.

Среди таких социальных институтов выступают: библиотека, музей, общественность, в лице старожил (жители одной местности), семьи, представителей других учебных заведений. Взаимодействие можно организовывать в различных видах деятельности: познавательной, организаторской, художественно-эстетической.

Во вторую группу условий относятся методы и формы работы по использованию топонимического материала в воспитательно-образовательном процессе по формированию у обучающихся начального общего образования основ патриотических чувств.

Так, как без методов воспитания невозможно говорить о целенаправленном воспитательном процессе, и в нашем случае они являются неотъемлемым условием. Традиционно под методами воспитания рассматриваются способы взаимодействия педагогов и обучающихся с целью выработки у них необходимых качеств, заданных целями воспитания в процессе реализации, которых происходит изменение индивидуальных качеств личности.

Так на первой ступени обучения для детей 7-8 лет лучше всего применять следующие методы: метод игры, метод драматизации, метод воспитывающей ситуации, метод положительного примера, проблемно-поисковый метод.

Игра как метод, способствует преимущества дошкольного и обучающихся начального общего образования, что обусловлено психологическими особенностями детей данного возраста [4].

Метод игры взаимосвязан с драматизацией, так как именно игра способствует формированию элементов драматизации. Так в процессе изучения событий, связанных с историей родного края педагог совместно с детьми проводить инсценировку событий, особенности проведения праздников, посвящений и т.д.

Метод воспитывающей ситуации, в нашей работе занимает одно из важнейших мест, так как именно оно позволяет формировать у обучающихся видение отношения к родному краю. Дети воспринимают и понимают более эффективно отношение через пример взрослого человека.

Так, например, данный метод можно реализовать посредством таких форм, как экскурсия, беседа со старожилами, изучение легенд и преданий топонимов, личный пример педагога, родителей, бабушек и дедушек знакомство с предками, их жизнью, написание истории жизни бабушек и дедушек, совместная трудовая деятельность детей и взрослых, организация и проведение экскурсий географическим объектам и в природу (для наблюдения местности, человеческой смекалки), целевые прогулки по знаменательным местам родного края; оформление выставки рисунков детей «Моя семья», «Моя Родина», «Герои сказаний» и т.д.

Метод положительного примера – это формирование определенного отношения к явлениям действительности на основе какого-либо образца, так использование в воспитательно-образовательном процессе примеров родителей, близких людей, сверстников, героев легенд и др.

Учитывая особенности младшего школьного возраста его эмоционально-образный способ восприятия окружающего мира, педагоги используют сравнение, помогая представить в ярких, запоминающихся образах качества, которые хотят продемонстрировать, например, отношение к доблести, смекалке, праздникам и т.д.

Так, знакомясь с топонимической легендой о селе Шипилово, Шипиловской сельской территории, Мышкинского муниципального района, Ярославской области, дети узнают о сооружениях, которые располагались на территории данного поселения и их сооружали предки в период монгольского вторжения на Русь в 1237-1240 годах, «Шипах», которые предназначались против вражеской конницы, топонимической легендой «О Жареной дорожке» Шипиловской сельской территории, Мышкинского муниципального района, Ярославской области, в которой рассказывается о смекалке человека, который нашел наикратчайший путь из деревни Мартнево в село Шипилово.

При этом необходимо отметить тот факт, что подобные методические решения эффективно воздействуют на эмоции, активно развивая эстетическое восприятие детей. Как показала практика, большое влияние на формирование детей оказывает метод проблемно-поисковый, сущность, которого заключается в том, что ребенок проявляет активность по отношению к решению проблемы, которая возникает перед ним.

Топонимический материал дает возможность строить перед обучающимися младшего школьного возраста проблемные и поисковые ситуации, причем их можно связывать с любой местностью. Так, например, на первой ступени дети узнают в процессе изучения названия город Рыбинска, что данный объект за свою историю менял свое название пять раз. Большинство названий деревень Ярославского региона произошли от славянских имён первопоселенцев и т.д.

В ходе исследований мы пришли к следующему выводу: с помощью проблемной ситуации педагоги формируют собственную активность ребенка, в ходе которой происходит его развитие.

В содержание воспитательно-образовательного процесса, основанного на топонимическом материале обучающихся начального общего образования входят следующие содержательные элементы, которые способствуют формированию патриотических чувств у обучающихся:

1. Топонимические легенды и предания;
2. Праздники, заклички, ритуалы;
3. Историческая топонимия;

4. Исчезающие топонимы;
5. Преемственность в топонимии.

Топонимические легенды и предания, как и сказки для обучающихся имеют большое воспитательное и познавательное значение. Как показывает практика это один из любимых жанров многих детей. Топонимическая легенда сохраняет свою национальную и этническую индивидуальность, так как рассказывает об особенностях происхождения определенного названия (топонима), или культурно-исторических событиях, которые происходили с народом в ту или иную историческую эпоху в этой местности.

Таким образом, можно сказать о том, что топонимический материал предоставляет широкие возможности, направленные на развитие патриотических качеств, обучающихся начального общего образования, позволяет воспитывать чувство уважения к делам и трудам наших современников, гордость за успехи и достижения земляков, изучение истории родного края.

Библиография:

1. Морозов, А. В. Патриотическое воспитание молодежи как объединяющая национальная идея / А. В. Морозов // В сборнике: Драгомировские образовательные чтения // Сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции / Ответственный редактор И. И. Грачёв. – Пенза: ПГУ, 2019. – С. 173-180.
2. Морозов, А. В. Формирование гражданской идентичности российской молодежи в процессе ее социализации / А. В. Морозов // В сборнике: Формирование гражданской идентичности молодежи в условиях социально-экономических реалий российского общества // Материалы Международной научно-практической конф. – Казань: АСО, 2017. – С. 165.
3. Морозов, А. В. Формирование духовно-нравственной культуры личности обучающегося на основе патриотизма / А. В. Морозов // В сборнике: Патриотизм как основа формирования духовно-нравственной культуры личности в системе образовательных организаций // Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: МГУТУ, 2020. – С. 212-218.
4. Мудрик, А. В. Психология и воспитание / А. В. Мудрик. – М.: МПСИ, 2006. – 472 с.
5. [Мурзаев, Э. М.](#) Очерки топонимики / Э. М. Мурзаев. – М.: Мысль, 1974. – 382 с.
6. Постановление Правительства РФ от 30.03.2020 № 369 «О внесении изменений в государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» // [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/73825962/> (дата обращения 19.01.2022)
7. Khairutdinov, R. R. Historical significance of the image of the Kazan Virgin in the education of spirituality, morality, and patriotism / R. R. Khairutdinov, A. V. Morozov, F. G. Mukhametzhanova, E. A. Venidiktova, A. S. Chugunov // Humanities and Social Sciences Reviews. – 2019. – Т. 7. – № 5. – Pp. 682-686. DOI: <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7582>

УДК 37.01

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ОНЛАЙН- ОБУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ АССИСТЕНТОВ

Стратан Валентина,
к.п.н., доцент, КГПУ им. «Ion Creangă»,
e-mail: vstratanmd@yahoo.com
orcid id 0000-0003-1311-910X

Плэмэдялэ Виктория,
к.псих.н., КГПУ им. «Ion Creangă»,
e-mail: victoria.plamadeala001@gmail.com
orcid id: 0000-0001-9733-5955

Abstract. The Covid-19 crisis has led to a paradigm shift in the way schools and students around the world learn. The protracted period of online learning has posed a very difficult task for

teachers - to develop new models of open learning (online or blended) to help students and themselves effectively organize the learning process based on new open educational services and continue the formation of social assistants in accordance with educational standards. The transition to the use of innovative pedagogical opportunities, which are open educational resources (OER), for online training of social assistants, allows you to make learning open, give students a reasonable chance of success in the education and training system. The use of information technology and communication led to the reform of the entire education system at the height of the epidemic and the provision of online and distance learning in return.

Keywords: open educational resources, digital and non-digital resources, web resources, educational reform, digital technologies, equal accessibility for quality education, online training of social assistants.

Быстрое распространение нового коронавируса (COVID-19) по всему миру заставило многие страны применять различные стратегии для его распространения и остановки, даже инициировав закрытие школ. Во время этой критической и неожиданной ситуации, связанной с эпидемией COVID-19, возник ряд образовательных проблем. Китай стал первой страной, принявшей политику «Прерванные курсы, непрерывное обучение», предоставляя курсы онлайн или дистанционного обучения.

В связи с этим ЮНЕСКО (2019) заявила, что «Разумное использование открытых образовательных ресурсов (OER) в сочетании с соответствующими педагогическими методологиями, с хорошо спланированными предметами и с разнообразными учебными мероприятиями, могут обеспечить более широкий спектр инновационных педагогических возможностей для привлечения как преподавателей, так и студентов, чтобы они стали более активные участники образовательных процессов и создатели контента, как участники общества разнообразных знаний и благоприятных инклюзии» [5, с. 7].

Движение «Открытые образовательные ресурсы» появилось в 1990-х годах, а в 2001 году приобрело всемирный масштаб, когда Массачусетский технологический институт запустил проект OpenCourseWare (Открытая среда курсов), открыв свободный доступ к материалам своих учебных курсов, став флагманом движения по созданию и распространению ООР.

Идея открытых образовательных ресурсов (OER) заключается в том, что образовательные материалы доступны бесплатно и на законных основаниях в Интернете, чтобы каждый мог повторно использовать, редактировать и распространять. Эти цифровые материалы могут предоставить гораздо большему количеству людей во всем мире доступ к качественному образованию, сделав лекции, книги и учебные программы широко доступными в Интернете за небольшую плату или бесплатно. Предоставляя возможность практически любому пользователю использовать, переводить и адаптировать учебные материалы, ранее предназначенные только для студентов элитных университетов, ООР имеет потенциал для преобразования классной комнаты и преподавание [11].

Обращаясь к информации в WIKIPEDIA, можно понять, что Открытые образовательные ресурсы, ООР (англ. *Open Educational Resources, OER*) — это цифровые материалы, которые могут быть повторно использованы для преподавания, обучения, исследований и прочего, которые сделаны доступными с помощью открытых лицензий и которые позволяют пользователям материалов то, что не было бы просто разрешено согласно одному лишь авторскому праву [10].

Существует множество рабочих определений открытых образовательных ресурсов (ООР). Этот термин был впервые введен на форуме ЮНЕСКО по открытым учебным курсам в 2002 году и в недавних Рекомендациях ЮНЕСКО (2019 г.) по OER был пересмотрен. Термин обозначает обучающие, учебные или научные ресурсы, существующие в открытом доступе или выпущенные под лицензией, разрешающей их свободное использование или переработку. В Рекомендациях указывается, что Открытые образовательные ресурсы – это

«преподавательские, учебные и исследовательские материалы *на любом носителе*, цифровом или ином, которые находятся в общественном достоянии или были выпущены под открытой лицензией, разрешающей бесплатный доступ, использование, адаптацию и распространение другими лицами без каких-либо или с лимитированными ограничениями» [4].

В теории и практики образования, для определения ООР нередко используется определение фонда The William and Flora Hewlett Foundation, в котором ООР - это учебные, обучающие и исследовательские ресурсы, на любом носителе - цифровом или ином, они находятся в общественном достоянии или выпущены по лицензии на интеллектуальную собственность, которая разрешает их свободное и повторное использование другими лицами без или с лимитированными ограничениями. Открытые образовательные ресурсы включают полные курсы, материалы курса, модули, учебники, потоковое видео, тесты, программное обеспечение и любые другие инструменты, материалы или методы, используемые для поддержки доступа к знаниям [11].

Таким образом, открытые образовательные ресурсы (ООР), отмечает Stracke и сотр., (2019), относятся к любым материалам для обучения, преподавания и исследования, которые доступны в любом формате и на любом носителе, в открытом доступе или на открытые лицензии, которые позволяют свободный доступ, повторное использование, адаптацию и распространение (Stracke и сотр., 2019) [6]. В определении прямо указано, что ООР может включать как цифровые, так и нецифровые ресурсы. Кроме того, в нем перечислены несколько типов использования, разрешенных ООР, на основе деятельности 5R, предложенные David Wiley [9, с.9].

Термин «открытые образовательные ресурсы» описывает любую охраняемую авторским правом работу, которая либо находится в общественном достоянии, либо лицензируется в способ, который предоставляет каждому бесплатное и бессрочное разрешение на участие в деятельности 5R, открытости образовательных ресурсов: *Хранение* (Retain), *Повторное использование* (Reuse), *Исправление* (Revise), *Ремикс* (Remix), *Дальнейшее распространение* (Redistribute) [12].

К элементам ООР относятся: полный электронный курс обучения; методические материалы; учебные модули; учебные пособия, практикумы; видео- и аудиоматериалы; тесты, контрольные задания; программное обеспечение; другие материалы, инструменты или технологии, направленные на обеспечение (поддержку) доступа к знаниям.

В настоящее время сформирована достаточная технологическая инфраструктура для хранения и распространения данных и знаний в цифровой форме, доступной широкому кругу лиц. ООР предоставили интернет-пользователям возможность не только свободно изучать образовательные материалы, но также их распространять и перерабатывать. Отличительным признаком ООР является наличие открытой лицензии, разрешающей их переработку и размещение на различных веб-ресурсах без согласия или уведомления автора.

Дополнительным аргументом в пользу использования преподавателями открытых лицензий является обострение проблемы поиска качественных образовательных материалов в период ситуации пандемии. Чтобы ограничить распространение коронавируса, специалисты в области образования начали обсуждать вопрос о возможности и необходимости использования информационных технологий и коммуникации для реформирования всей системы образования в разгар эпидемии и предоставления взамен онлайн и дистанционное обучение.

В недавнем обращении ЮНЕСКО (2020 г.) говорится, что кризис Covid-19 привел к смене парадигмы в том, как учащиеся всех возрастов во всем мире могут получить доступ к обучению. Правительство Европейского союза в течение нескольких лет высказывало озабоченность медленным внедрением процессов цифровизации в обучение и образование. Соколова Е. в исследовании проблемы цифровых компетенций и новых технологии в образовании: по материалам документов европейской комиссии (2020) подчёркивает, что сбор данных с помощью исследований по вопросам оцифровки в учебных заведениях и цифровых

технологий в обучении является жизненно важным вкладом в разработку политики цифровизации образования [2, с. 9]. Поэтому сейчас как никогда важно чтобы все мировое сообщество объединилось для содействия всеобщему доступу к информации. Автор заключает, что цифровые технологии обогащают обучение и предлагают новые образовательные возможности, основным качеством которых должна быть равная доступность для всех слоев населения на качественное обучение [там же, с.3].

Решения по введению инноваций в образовании и обучении с использованием ООР принимались срочно и динамично в связи с быстрым распространением нового коронавируса (COVID-19). В большинстве странах эта работа уже началась раньше. Так, в 2017 г. Совет Европы призвал систему образования и обучения быть на уровне цифрового века [7]. На Готтенбергском саммите (ноябрь 2017 г.) Европейский парламент, Европейский совет и Европейская комиссия по образованию приняли основы европейских прав человека, в которых особо подчеркивалось право человека на качественное и инклюзивное образование и обучение в течение всей жизни.

Европейский саммит по проблемам образования (Брюссель, 2018 г.) прошёл под названием: «Основы европейского образовательного пространства для инновационного, инклюзивного и ценностно ориентированного образования» [3]. Одновременно, подверглись пересмотру основные компетенции в аспекте непрерывного образования [8], отмечались знания, навыки и умения, необходимые для обучения в течение всей жизни, включая цифровые компетенции.

Кризис Covid-19 привел к смене парадигмы в способах обучения школьников и студентов во всем мире. Следовательно, как никогда важно, чтобы все сообщество сплотилось, чтобы дать каждому возможность получить доступ к информации и знаниям через Открытые образовательные ресурсы.

Дополнительным аргументом в пользу использования преподавателями открытых лицензий является обострение проблемы поиска качественных образовательных материалов в период ситуации пандемии. Чтобы ограничить распространение коронавируса, специалисты в области образования начали обсуждать вопрос о возможности и необходимости использования информационных технологий и коммуникации для реформирования всей системы образования в разгар эпидемии и предоставления взамен онлайн и дистанционное обучение.

Формирование специалистов в области социальной защиты требует, как никогда в период пандемии, строить образовательный процесс с использованием ООР с учётом специфики деятельности социального ассистента и критериев подбора подходящих образовательных ресурсов в период пандемии. Педагоги и студенты могут выбрать подходящие открытые образовательные ресурсы на основе нескольких критериев [5]:

Лицензирование: преподаватели должны выбирать содержание открытой лицензии, так как это позволит им на законных основаниях повторно использовать и повторно модифицировать, адаптировать эти образовательные ресурсы в своем обучении.

Точность / качество содержания: многие цифровые ресурсы публикуются в Интернете, не зная о надежности данных или издателя. Поэтому преподавателям необходимо обращаться к надежным цифровым образовательным ресурсам и платформам.

Интерактивность: преподавателям необходимо выбирать интерактивные учебные ресурсы, которые могут помочь повысить вовлеченность студентов и их мотивацию в процессе обучения. Например, использование интерактивных открытых учебников вместо простых файлов PDF может стимулировать студентов стать более активными и заинтересованными в обучении.

Качество дизайна: преподаватели должны выбирать хорошо продуманные ООР (например, цвета, используемые шрифты, размер текста, меню навигации и т. Д.), Так как это сделает процесс обучения более приятным, что приведет к большему количеству результатов обучения.

Легкость адаптации: преподавателям необходимо выбирать ООР, которые легко адаптируются к их контексту, т. е. ресурсы, которые можно легко адаптировать или модифицировать в соответствии с конкретным контекстом обучения. Например, презентации или видео РРТ могут быть хорошими ресурсами, потому что их можно легко перенастроить.

Культурная и чувствительная значимость: преподаватели должны выбирать образовательные ресурсы, которые не содержат никакой оскорбительной информации о какой-либо расе или культуре.

Переход на использование инновационных педагогических возможностей, какими являются ООР, для онлайн-обучения социальных ассистентов позволяет сделать обучение открытым, направленным на устранение всех ненужных барьеров для обучения, при этом стремясь дать студентам разумные шансы на успех в системе образования и обучения, ориентированной на их конкретные потребности и расположенной в нескольких областях обучения (ЮНЕСКО, 2015). Хотя онлайн и дистанционное образование не новость, проблемы в системе этого типа и в этой неожиданной и критической ситуации возникли во всем мире. Наступила острая потребность в эффективных педагогических подходах формирования компетентных специалистов: необходимы новые педагогические подходы, которые более эффективны в поддержании мотивации и вовлеченности студентов в течение этого длительного периода онлайн-обучения, с учетом, в частности, того факта, что процент отсева при дистанционном обучении составляет в целом выше, чем при очном обучении.

Поиск и переход на ООР застал преподавателей врасплох, остро наблюдался недостаток времени на подготовку: они не подготовили свои учебные материалы для адаптации к онлайн-обучению, и на подготовку таких материалов требуется время. Точно так же и университет не был готов улучшить свою среду онлайн-обучения для поддержки этого типа обучения. Чтобы способствовать преодолению проблемы ограниченного времени на подготовку дидактического содержания онлайн, Днепровская Н.В., Шевцова И.В. (2019г.) отмечают, что учителям необходимо использовать тысячи открытых образовательных ресурсов (ООР), опубликованных в национальных и международных архивах, а также существующие онлайн-инструменты, платформы и технологии [1].

Некоторые инновационные педагогические методы были изучены в Китае для обеспечения качества курсов высшего образования во время эпидемии COVID-19 (Huang et al., 2020) [5]. Поскольку ООР могут способствовать процессам обучения и преподавания во время перерывов, вызванных эпидемией COVID-19, несколько международных организаций, включая Организацию Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), Арабскую Лигу Образования, Культуры и Науки (ALECSO) и Содружество обучения (Commonwealth of Learning, COL) разместили на своих веб-сайтах ООР и качественные инструменты, чтобы учителя и ученики могли использовать их во время учебного процесса в период изоляции дома.

На основе этого были определены условия эффективности применения ООР, которые должны присутствовать в процессе формирования социальных ассистентов в период онлайн и смешанного обучения. Так, педагогам предлагалось внедрить методики обучения, которые могут помочь студентам выстроить свои собственные учебные траектории и активно способствовать консолидации знаний, как индивидуально, так и совместно. Вместе с тем, преподаватели создавали открытые сообщества, например, с помощью социальных сетей, чтобы помочь студентам работать в командах для выполнения определенных учебных задач, а также для обмена идеями и обсуждения, связанные с этими конкретными учебными задачами. Другие преподаватели и заинтересованные стороны могут участвовать в этих обсуждениях, а также помогать студентам.

Одно из условий было использование универсальных технологий: необходимо использовать различные технологии и инструменты для создания и поддержки подключённого обучающего сообщества, в котором можно применять различные открытые практики. Эти технологии и инструменты включают приложения для разработки ООР,

каталоги ООР, социальные сети и др. Не мало важным условием является проведение открытой оценки: педагоги должны позволять студентам оценивать друг друга (равная оценка). Это может облегчить практику размышлений и улучшить результаты обучения.

Затяжной период онлайн обучения поставил перед преподавателями очень сложную задачу - разработать новые модели открытого обучения (онлайн или смешанный), чтобы помочь студентам и себе эффективно организовать учебный процесс на основе новых открытых образовательных услугах и продолжить формирование социальных ассистентов в соответствии с образовательными стандартами.

Библиография:

1. Днепровская Н.В., Шевцова И.В. Открытые образовательные ресурсы: современные перспективы // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 110-118.
2. Соколова, Е. И. Цифровые компетенции и новые технологии в образовании: по материалам документов европейской комиссии // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 2 (30). – DOI: [10.15393/j5.art.2020.5693](https://doi.org/10.15393/j5.art.2020.5693)
3. A New Skills Agenda for Europe Culture [Электрон. ресурс]. – Электрон. дан. – URL : <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>
4. M-H Chiu. Science education research and practice in Asia: challenges and opportunities. Singapore: online resource. Springer, 2016
5. Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Knyazeva, S., Chang, T. W., Zhang, X., Burgos, D., Jemni, M., Zhang, M., Zhuang, R., & Holotescu, C. (2020). Ghid pentru aplicarea Practicilor Educaționale Deschise în timpul pandemiei de coronavirus. Utilizarea Resurselor Educaționale Deschise în conformitate cu Recomandările UNESCO, traducere și adaptare: Grosseck, G., Andone, D. & Holotescu, C., Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University (SLIBNU).
6. Stracke, C., Downes, S., Conole, G., Nascimbeni, F. and Burgos, D. (2019). Are MOOCs Open Educational Resources? A literature review on history, definitions and typologies of OER and MOOCs. Open Praxis, vol. 11 issue 4, October–December 2019, pp. 1–11 (ISSN 2304-070X). DOI: <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.4.1010>.
7. Strengthening European Identity through Education and Culture [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/communication-strengthening-european-identity-education-culture_en.pdf
8. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL : https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en
9. Wiley, D. (2013). What is open pedagogy? Retrieved from <https://opencontent.org/blog/archives/2975>.
10. <https://ru.wikipedia.org/wiki>
11. [<https://hewlett.org/open-educational-resources-breaking-the-lockbox-on-education/>]
12. <http://opencontent.org/definition/>

УДК 37.015.31

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЛОКДАУНА ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID 19

Темнова Елена,

канд. фил. наук, доцент МГИМО МИД России

e-mail: el.v.temnova@my.mgimo.ru

orcid id: 0000-0003-0263-3066

Тарновская Марина,

ст. преподаватель

МГИМО МИД России

e-mail: ma.l.tarnovskaya@my.mgimo.ru

Abstract. The paper assesses the level of self-efficacy of university students, Moscow, Russia, which is a predictor of the successful learning in the lockdown due to the COVID 19 pandemic. The study was conducted in the 9-10th weeks during distance learning in self-isolation during the Covid 19 pandemic. 82 students from Moscow universities took part in the study. Data collection was carried out using the Self-Efficacy Test. Self-efficacy of students in self-isolation is within the norm. The experiment of distance learning has shown that it is required to create a zoom-based learning environment for both teachers and students and to develop and introduce a unified educational standard.

Keywords: online learning, self-efficacy, lockdown, COVID 19, zoom-based environment, personal resources.

В условиях локдауна во время пандемии COVID 19 проблема дистанционного обучения стоит достаточно остро, так как трансформация аудиторного обучения, которое является доминантой академического образования, в более гибкий и динамичный процесс обучения требует определённых ресурсов и затрат со стороны студентов и преподавателей. В статье обсуждаются условия перехода на дистанционное обучение в контексте педагогической практики, а именно с учетом самоэффективности студентов Московских вузов, длительных нагрузок, дистанционного формата выполнения домашних заданий, проведения дистанционных форм контроля, разработки форм самостоятельной работы и др.

Настоящее исследование направлено на выявление уровня самоэффективности студентов московских вузов в период дистанционного обучения в условиях локдауна во время пандемии Covid 19, а также на определение отношения к дистанционной форме обучения в целом. В данном исследовании проблема самоэффективности видится достаточно актуальной в связи с изучением преодоления стресса и достижения академических успехов в условиях локдауна и депривации социальной потребности.

Проблема современных технологий обучения получила широкое освещение в отечественной и зарубежной педагогике и психологии в последние годы, когда интенсивно развиваются информационные технологии, а также наиболее активно тема дистанционного подхода и онлайн технологий обсуждается с марта 2020г., когда весь мир принял условия удаленной работы и дистанционного обучения.

Проблематика самоэффективности в научном дискурсе актуализирована в работах таких зарубежных и отечественных психологов, как А. Бандура, Р.Л. Кричевский, А.В. Бояринцева и многих других ученых [5].

Предложенная в рамках социально-когнитивной теории Альбертом Бандурой [3] в конце 70-х гг. прошлого столетия концепция самоэффективности заключается в исследовании уровня компетентности индивида в той или иной области деятельности. Будучи центральной детерминантой человеческого поведения, самоэффективность включает опыт собственных успехов, наблюдения за чужими достижениями, вербальные убеждения, а также воспринимаемое эмоциональное состояние [4].

По мнению А. Бандуры, «ожидание эффективности» (efficacy expectation) является ни чем иным, как некое убеждение, что индивид наделен определёнными способностями для достижения «ожидаемых результатов» (outcome expectation) [3, с. 115-116]. При этом субъект

с большей вероятностью добивается успеха, если он не подвергается психологическому прессингу и не проявляет эмоций. Таким образом, компонентами самооффективности являются самооценка, уверенность в своих знаниях, умениях, навыках, а также стратегии преодоления стресса, которые способствуют формированию уверенности в себе и своих силах и естественным образом актуализируют мотивацию индивида.

Переход на массовое обучение в дистанционном формате в условиях пандемии Covid 19 было спонтанным и неподготовленным. Практически во всем мире, включая Российскую Федерацию, подавляющее большинство образовательных учреждений были вынуждены использовать информационные технологии для образовательных целей в течение 12-ти рабочих недель с середины марта 2020г. по июнь 2020г. Исследование проводилось на 9-ой и 10-ой неделе эксперимента дистанционного обучения в условиях вынужденной локдауна на базе таких московских университетов, как МГИМО МИД России, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, НИТУ «МИСиС». В исследовании приняли участие 82 студента 1-3 курсов, обучающихся по направлениям: «Международные экономические отношения», «Международный бизнес и деловое администрирование», «Мировая политика», «Юриспруденция», «Экономика». Возраст испытуемых от 17 до 20 лет. Гендерное сравнение не проводилось.

Для проведения исследования авторами был использован «Тест определения уровня самооффективности», разработанный А.В. Бояринцевой (под руководством Л.Р.Кричевского) [1] на основе психодиагностической шкалы Маддукса-Шреера. Тест используется для измерения уровня самооффективности в определенной предметной деятельности и в сфере межличностного общения. Тестовая шкала включает 23 утверждения. Ответы респондентов оцениваются по 5-ти балльной системе.

Преимущество методики определения уровня самооффективности заключается в том, что она не только выявляет проблемы самоидентификации и измеряет ресурсы преодоления стресса во время значимых ситуаций, достижения успеха в основной деятельности, но также диагностирует успехи в социальном общении, которые так необходимы для изучения и развития собственной личности.

С помощью измерительного теста была получена информация для анализа внутренних ресурсов студентов в период локдауна. Анализ результатов теста представлен в Таблице 1.

Таблица 1. Анализ результатов теста определения уровня самооффективности московских студентов в период дистанционного обучения.

Уровень самооффективности	Абсолютная величина	Процентное соотношение
Низкий	6	7,31
Нормальный	64	78,0
Высокий	12	14,63
Итого	82	100

Данные таблицы указывают на то, что в период локдауна 2020г. уровень самооффективности студенты московских вузов бы в пределах нормы, что показало преимущественное большинство исследуемой группы (78%). Низкий уровень самооффективности продемонстрировали всего лишь 7,31% студентов от общего числа выборки. Однако стоит обратить внимание на то, что эта категория требует к себе особого внимания, так как студенты данной категории нуждаются в активизации их внутреннего потенциала с целью дальнейшего повышения уровня самооффективности в предметной деятельности. Высокий уровень самооффективности продемонстрировали 14,63% испытуемых, что можно расценивать как норму в период дистанционного обучения в условиях локдауна. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что дистанционный формат почти не оказал влияние на полноценное усвоение материала.

В целом, проведенное исследование показало, что формат дистанционного обучения в условиях локдауна не влияет на условия эффективной самореализации студентов Московских

вузов, а по-прежнему обеспечивает достижение результата и реализацию целей. Однако, для перехода на полномасштабное дистанционное обучение необходимо внести определенные коррективы в образовательный стандарт, что является предметом последующих исследований.

Библиография:

1. Бояринцева, А. В. Тест на самооффективность / а.в. бояринцева // психология развития конкурентоспособной личности / л. М. Митина. - м.: изд. Моск. Психолого-социального инта ; воронеж : изд. Нпо «модек», 2003. - с. 217-219.
2. Кричевский р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности // акмеология. 2001. No 1. С. 47–52.
3. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50. – 1991. – pp. 248–287.
4. Bandura, A. Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. – 1994. - Vol. 4, pp. 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998.
5. Gordeeva t. O., osin e. N., suchkov d., ivanova t., sychev o.a., bobrov v.v. self-control as a personal resource: determining its relationships to success, perseverance, and well-being // *russian education and society*. Vol. 59. 5-6. – 2017. – pp. 231-255.
6. Doi.org/10.1080/10609393.2017.1408367

УДК 338.43

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Топал Татьяна,

преподаватель, Гимназия им. «Ф.А.Ангели» с. Гайдар, Чадыр-Лунгский р-н, РМ

e-mail: tatka.tatka001@yandex.ru

orcid id: 0000-0003-5489-5058

Abstract. The urgency of the problem of introducing an integrated approach into school education is due to the processes taking place in the world. The formation of a personality with versatile knowledge, able to think creatively, model situations becomes a priority goal of educational systems. The introduction of integrated lessons into the school curriculum is one of the effective ways to improve the quality of student training.

Keywords. Integration, school education, integrated lesson, interdisciplinary knowledge, synthesis, integrity of the world picture.

Глобализация социальных процессов, происходящих сегодня в мире, предопределяет и усиление роли «экономики» знаний. Изменение роли знаний, в свою очередь, требует и пересмотра имеющихся стандартов образования. Современная педагогическая наука переживает непростой период: происходит перестройка общеобразовательной школы, ищутся новые, отвечающие времени, методики преподавания, создаются новые концепции образования.

Вместе с тем, диджитализация и информатизация общества ведёт к необходимости в специалистах в профессиональной сфере, обладающих не просто набором «сухих» знаний, но имеющих разносторонние знания и коммуникативные умения, умеющих принимать быстро разноплановые и креативные решения, моделировать возможные ситуации, специалисты должны осознавать усиление интеграции в развитии науки, техники, производства, политики.

Таким образом первостепенной задачей учителя в школе становится достижение целостности общего образования, связанность его предметно-содержательных, организационно-процессуальных и личностно-развивающих компонентов.

Современные образовательные стандарты, равно также, как и каждый учитель ставят задачу заложить основы целостного подхода к изучению процессов, происходящих в окружающем мире. Нельзя не отметить и тенденцию в учебных планах, связанную с увеличением числа изучаемых дисциплин, но сокращением времени на изучение некоторых классических школьных предметов.

Вышеописанные обстоятельства создают базу для новых теоретических исследований в области методики, требуют поиска новых подходов в организации учебного процесса с тем, чтобы развить у школьников – будущих выпускников «умения обобщать, синтезировать знания из смежных учебных дисциплин, формируя целостный взгляд на мир, понимание сущности взаимосвязи процессов и явлений» [7, с. 42].

Большинство из таких задач сегодня может решить интегрированный подход в преподавании.

В самом общем смысле, интеграция – это «создание большой крупной единицы из более мелких частей» [8, с. 32]. Весьма точно, на наш взгляд, выражено понятие интеграции, как педагогического метода, у Е.А. Екжановой: «это высшая форма выражения единства целей, принципов и содержания процесса обучения и воспитания, результатом функционирования которых является формирование у обучаемых качественно новой целостной системы знаний и умений» [5, с. 172].

Суть принципа интеграции в педагогике заключается в развитии и содержательном наполнении интеллектуальной и эмоционально-чувственной сфер ученика, благодаря интенсификации урока, сближению наук и целостности междисциплинарных знаний. Кроме того, интегрированное обучение дает возможность ученикам применять полученные знания сразу в трёх областях – в теоретической, прикладной и практической.

Интеграция учебного процесса играет огромную роль в повышении познавательной активности и учебной мотивации, так как, на наш взгляд, в ней созданы условия для их развития. В практике применения интегрированных уроков очень важно учитывать здоровье ребенка, т.к. такие уроки требуют большей концентрации внимания, сосредоточенности, использование приемов анализа и синтеза и т.д.

Надо понимать, что междисциплинарная интеграция не отрицает предметной системы. Она является существенным этапом повышения её эффективности, преодоления недостатков и направлена на углубление взаимосвязи и взаимозависимости между дисциплинами.

Опыт применения интегрированного обучения в гимназии им. Ф. А. Ангели позволяет говорить о том, что они вносят в привычную структуру школьного обучения новизну и оригинальность, и имеют определенные преимущества для школьников. Они следующие:

- во время интегрированного урока появляется возможность индивидуальной работы с каждым учащимся, видны ошибки каждого ученика, которые можно исправить сразу;
- у учащихся устанавливаются межпредметные связи, происходит систематизация понятийного аппарата и явлений окружающего мира;
- расширяется кругозор и устанавливается целостная картина мира;
- формируется естественно - научный метод исследования;
- учащиеся получают возможность соединить получаемые знания в единую систему, что, тем самым, активизирует интерес школьников к предметам;
- увеличивается интерес к практической значимости предмета;
- наконец, смена деятельности школьников содействует меньшей утомляемости и переключению внимания.

Несколько слов необходимо сказать о планировании и проведении интегрированного урока. Так, планирование интегрированных уроков важно начинать с начала учебного года, обращая внимание на такие факторы, как оснащенность классов (наличие оргтехники,

телевизора, интерактивной доски, т. е. материально-технический фактор). Учитель должен учитывать увеличение времени подготовки к уроку (часовая занятость). Как справедливо подчеркивает А. Дьяченко, немаловажным моментом является уровень предыдущей подготовки учащихся [4, с. 12], речь идет о психологической подготовке, теоретической базе знаний, общем кругозоре, уровне мотивации.

Важно отметить, что выбранная для интегрированного урока тема, должна быть содержательно наполнена для обоих предметов.

В начале проведения интегрированного урока необходимо уйти от привычного начала, в этом случае поможет фантазия и креативность учителя. Начать можно с коллажа на доске, с цитирования известных учёных, просмотра видеоролика и т.д. Такое начало демонстрирует нестандартность урока, настраивает детей на разнообразие, активизирует у них интерес.

В процессе интегрированного урока важно:

- задействовать как можно больше учащихся, первым делом давая задания тем, кто несколько не успевают по одному из предметов. Тем самым мы оказываем психологическую поддержку неуспевающим, помогаем пробудить учебный интерес к предмету;
- ни один предмет на таком уроке не должен являться превалирующим;
- тезисные вопросы, задания должны рассматриваться с позиции двух предметов, давая ученикам больше не только высказываться, но и аргументировать своё мнение.

Надо отметить, что интегрированный урок – это коллективная работа учителя с учениками. Оценивание по заключению урока желательно проводить совместно, комментируя для учащихся итоги. Выводы по изучаемой теме должны содержательно подходить по теме к каждому предмету. Наконец, для закрепления эффекта от проведенного урока, домашнее задание даётся в виде кластеров, сравнительных таблиц, написания эссе и т.д. таким образом, чтобы само задание побуждало ученика к самостоятельной, творческо-исследовательской работе.

Итак, интегративный подход к обучению в школе сегодня является потребностью современности. Его реализация требует от учителя дополнительных усилий при подготовке урока. Применение интеграционного урока побуждает учеников к познавательной активности, мотивирует их, позволяет увеличить интерес к знаниям и увидеть предмет изучения целостно. Практически учащиеся проходят все звенья научного творчества, где учебная задача выражена в более простых формах. Позитивные эмоции у учеников вызывает также и тот факт, что они решают поставленные задачи в более «взрослой» форме. В целом, интегрированный урок помогает избежать однообразности и шаблонности, а интерес учащегося при этом перерастает в прочную учебно-познавательную и творческую деятельность.

Библиография:

1. Вавилова Л.Н. Интегрированный урок: особенности, подготовка, проведение // Образование. Карьера. Общество. 2017. № 3 (54). С. 46-51.
2. Вавилова Л.Н. Интегрированный урок: особенности, подготовка, проведение // Образование. Карьера. Общество. 2017. № 3 (54). С. 46-51.
3. Вовк Е.В. Учет возрастных особенностей и способностей, обучающихся на интегрированных уроках «искусство» и «технология» // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 83-85.
4. Дьяченко Н.В. Интегрированное занятие как способ активизации познавательной деятельности // Концепт. 2016. № 2. С. 11-15.
5. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения. М.: Дрофа, 2008.
6. Лихарева О. А., Плетнева Д.Ю. Междисциплинарное обучение в школе: теория и практика // Концепт. 2021. № 3. 2021. С. 42-55
7. Лихарева О.А., Плетнева Д.Ю. Междисциплинарное обучение в школе: теория и практика // Концепт. 2021. № 5. С. 42-55

8. Побединский И.М. Концептуальные основы интеграционных процессов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 16. С. 32-38.
9. Чилингарова Д.Н., Оганнисян Л. А. Интегрированный урок как средство повышения эффективности обучения в современной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 281-284.

УДК 378.12:001.891

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АГРАРНОГО ВУЗА

Шатравко Наталья,

канд. филол. наук, зав. каф. Соц.-гум.дисциплин Белорусской государственной
сельскохозяйственной академии, г. Горки, Республика Беларусь

e-mail: kafpps@mail.ru

orcid id: 0000-0002-8866-7138

Abstract. The formation and development of the teacher's innovative competence is becoming the most important condition for the modernization of Belarusian education. It is noted that the concept of innovative competence of a teacher is integrative and should be considered from different angles. The article provides examples of the participation of university teachers in international projects and the organization of advanced training courses for innovative educational programs.

Keywords: Innovative education, interactive methods, innovative competence, professional development, educational environment, advanced training courses

В XXI веке инновационные процессы в образовании стали неотъемлемой частью социального развития. Инновационный подход к образовательной деятельности должен быть системным и охватывать все аспекты учебно-воспитательной подготовки будущих специалистов, при этом необходимо пересмотреть теоретические и практические подходы к содержанию образования, профессионально-педагогической подготовке преподавателей, разработке новых технологий и методов обучения.

Успешность развития инновационного образования во многом определяется готовностью педагогических кадров к работе в инновационном режиме, к гибкому, оперативному реагированию на постоянно изменяющиеся требования к профессиональной подготовке специалистов. Инновационное развитие общества порождает необходимость формирования новых черт личности современного преподавателя. Формирование и развитие инновационной компетентности преподавателя становится важнейшим условием модернизации белорусского образования.

Сегодня среди важнейших направлений государственной политики Республики Беларусь сформулированы задачи формирования национальной инновационной системы, сохранения и развития кадрового потенциала научно-технического комплекса, интеграции науки и образования. Отмечается, что «вуз должен создать условия для овладения компетенциями инновационной деятельности будущими специалистами в различных сферах народного хозяйства страны» [2, с.8].

В современной педагогической литературе наметилось много подходов к исследованию инновационных направлений в образовании. Авторы анализируют инновационные проблемы, которые включают в себя использование современных достижений в области экономики, науки, техники, а также в сферах дидактики, методики преподавания, использования современных компьютерных технологий и др.

На теоретико-методологическом уровне проблема инноваций в образовании освещена в работах А.В. Хуторского, В.А. Сластенина, В.С. Лазарева, И.И. Циркуна, Е.А. Гудкова, Н.И. Лапина, А.П. Панфиловой и др. Чтобы быть эффективной в современных условиях, система подготовки педагогических кадров должна изменить цели образования, его содержание и технологии, сообразуясь с тенденциями, которые определяют развитие практики инновационного образования. Современный преподаватель должен быть готов к инновационной деятельности, основу которой составляют организация личностно-ориентированного обучения и формирование личностных качеств педагога. Как отмечает Хуторской А.В., «для формирования инновационных компетенций необходима инновационная среда, способствующая развитию инновационного потенциала, генерированию новых идей, созданию новых продуктов, технологий, педагогических исследований, усилению инновационной активности» [4, с.59]. Инновационная компетентность есть результат теоретической и практической готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности с использованием эффективных педагогических новшеств. «Подготовку педагога к инновационной педагогической деятельности в контексте профессиональной готовности педагога следует воспринимать в условиях модернизации образования как единство теоретической и практической готовности и способности личности осуществлять профессиональную деятельность с учетом новообразований в области воспитания, обучения и образования в целом. Результатом процесса формирования готовности будущего педагога к осуществлению инновационной деятельности является его инновационная компетентность» [1, с.18].

Создание инновационной модели высшего образования в стране требует значительных усилий по многим направлениям: совершенствование системы управления высшим образованием; изменение содержания и организации учебного процесса; внедрение в учебно-воспитательный процесс инновационных образовательных технологий; создание систем менеджмента качества образования; развитие инновационных форм интеграции образования, науки и производства; создание новых моделей высших учебных заведений; повышение эффективности научных исследований в высших учебных заведениях; развитие международного сотрудничества вузов; совершенствование кадрового потенциала высшей школы; укрепление учебно-материальной базы вузов и др.

В настоящее время в Республике Беларусь уделяется большое внимание развитию инновационного образования: проблемы инноваций в высшей школе рассматриваются в Кодексе об Образовании Республики Беларусь, в Программе развития Белорусской государственной сельскохозяйственной академии на 2021-2025 годы.

Необходимо отметить, что проблему формирования инновационной педагогической компетентности преподавателей аграрного вуза и повышения уровня их педагогического мастерства может помочь решить непрерывная многоступенчатая система подготовки преподавательских кадров, включающая педагогическую переподготовку, повышение квалификации, знакомство с научно-техническими инновациями в сфере сельскохозяйственного производства.

Научно-инновационная деятельность является одним из основных направлений Белорусской государственной сельскохозяйственной академии (БГСХА). Научно-исследовательская работа направлена на эффективное использование научного потенциала вуза, повышение качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, развитие научно-технического сотрудничества. «Научные исследования ведутся на 46 кафедрах 9 факультетов, а также в научно-исследовательских лабораториях – биотехнологической лаборатории, УНЦ «Опытные поля БГСХА», рыбноводном индустриальном комплексе и др. В академии сформировалось 17 научно-педагогических школ, которые вносят существенный вклад в развитие аграрной науки Республики Беларусь и совершенствование педагогического процесса академии» [3, с. 18].

Повышение квалификации – важная форма образовательной деятельности преподавателя высшей школы, обеспечивающая удовлетворение потребностей конкретной личности. Мы проанализировали результаты опроса слушателей из числа преподавателей высшей школы, повышающих квалификацию в 2019–2021 г.г. В опросе принимали участие 65 слушателей от 24 до 60 лет, занимающие различные должности и имеющие стаж работы в вузе от 3 до 25 лет. По результатам проведенного опроса преподавателей разных факультетов УО БГСХА, одним из важнейших факторов формирования инновационной компетентности преподавателя является создание инновационной образовательной среды вуза (73% опрошенных). В БГСХА планомерно ведется работа по разработке и применению новых образовательных технологий в обучении (формы дистанционного обучения, проведение Интернет-конференций); расширяется технологическая база учебного процесса, активно используются электронные средства обучения (учебники, электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК), компьютерные программы и т.д.), компьютерные формы контроля знаний учащихся; все большую популярность приобретают электронные средства общения преподавателей и студентов и т.д. Однако в целях подготовки высококвалифицированных кадров и соответствия международным стандартам педагогический процесс в академии должен постоянно совершенствоваться.

Более 70% преподавателей БГСХА считают, что наиболее эффективным для развития инновационной педагогической компетентности является участие преподавателей в различных международных проектах. Так, преподаватели кафедры социально-гуманитарных дисциплин в 2019–2021 годах участвовали в международном проекте «University Teaching and Learning Enhancement» – «Повышение качества преподавания и обучения в университетах» (UniTeLE). Реализация программы повышения квалификации, разработанная межвузовским коллективом авторов в рамках выполнения проекта Erasmus+ «Совершенствование преподавания и обучения в университете – UniTeLE», позволила приобрести нестандартное отношение к организации образовательного процесса, сформировать мотивационную готовность к межличностному взаимодействию в современных учебных ситуациях, осуществлять выбор интерактивных методов с учетом специфики преподаваемой дисциплины и психологических особенностей субъектов образовательного процесса.

Преподаватели БГСХА участвовали в разработке таких модулей программы, как «Психология интерактивного обучения», «Лидерство и социальная ответственность», «Командообразование и взаимное обучение», «Инновационные методы и технологии обучения», «Культура качества». Для участия в курсах повышения квалификации отбирались преподаватели разных факультетов, не имеющие педагогического образования. В программе курсов повышения квалификации – обучение различным интерактивным методам преподавания (дискуссия, круглый стол, «мозговой штурм», командная работа, метод анализа проблемных ситуаций (case-study), геймификация, ролевые и деловые игры, метод проектной работы, дебаты, тренинговые упражнения и др.).

Результаты анкетирования преподавателей, прошедших курсы повышения квалификации по программе «Совершенствование преподавания и обучения в университете – UniTeLE», показали, что **инновационные методы обучения, основанные на интенсивном взаимодействии всех участников образовательного процесса**, формируют устойчивый интерес к обучению, оживляют атмосферу занятия, снимают напряжение, активизируют учащихся, приближают учёбу к жизненным ситуациям, формируют навыки учебной деятельности, создают позитивное образовательное пространство. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля. Обучение на курсах вызвало желание у преподавателей: использовать в своей работе инновационные формы и методы обучения (деловые игры, тренинги, проекты и др.) – 66% опрошенных; активно участвовать в НИР – 18, 5%; активизировать самостоятельную и научно-исследовательскую работу студентов – 26%

опрошенных. Интерактивные технологии создают ситуацию открытого диалога, свободного обсуждения проблем, избавления от стереотипов, получения нового опыта.

Основное назначение подобных курсов повышения квалификации – формирование у преподавателей аграрного вуза готовности к работе в инновационной образовательной среде, к освоению современных образовательных технологий, ориентированных на развитие творческой, конкурентоспособной личности студента, поиск инновационных форм и методов преподавания, способных повысить качество профессиональной подготовки специалистов сферы АПК.

Таким образом, проблему формирования инновационной компетентности преподавателя аграрного вуза необходимо решать комплексно: путем развития инновационной образовательной среды вуза, участия в инновационных международных проектах, включения в систему переподготовки и повышения квалификации преподавателей инновационных образовательных программ, сочетающих знакомство с современным развитием отраслей агропромышленного комплекса, достижениями науки и техники, новыми образовательными концепциями, инновационными формами, методами, средствами и технологиями обучения.

Библиография:

1. Артамонова Е.М. Формирование инновационной компетентности педагога в процессе обучения в вузе / Е.А. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 5. – С. 17-26.
2. Демчук М.И. Высшая школа в стратегии инновационного развития Республики Беларусь. – Минск: РИВШ, 2016. – 78 с.
3. Программа развития Белорусской государственной сельскохозяйственной академии на 2021-2025 годы / под общ. редакцией Великанова В.В. – Горки: БГСХА, 2020. – 84 с.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.

УДК 37.013:574:39(476)

НАРОДНАЯ МЕДИЦИНА В ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ БЕЛОРУСОВ

Шиманская Инна,

ст. Преподаватель МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, РБ

e-mail: innamixsh09@gmail.com

orcid id: 0000-0002-8908-0486

Annotation. The article reveals the main ideological orientations of traditional society, which guided the peasants in folk medical practice. The influence of folk medical knowledge on the ethnoecological upbringing of Belarusians is determined.

Keywords: folk medicine, folk pedagogy, ethnoecological upbringing, empirical knowledge, religious and magical ideas and actions.

Из всей совокупности педагогических проблем одной из важнейших в настоящий момент выступает проблема экологизации и гуманизации общественного сознания. В условиях современного общества, задача экологического воспитания детей и молодежи выступает одной из первостепенных. Нынешнее общество нуждается в восстановлении самобытности и уникальности, в переоценке идеалов и самого смысла человеческой деятельности. Особую роль в сложившейся ситуации приобретает поиск и разработка принципиально новых подходов к построению системы воспитания в соответствии с тенденциями развития общества. В таких условиях особую значимость приобретает изучение историко-культурного наследия, использование идей народной педагогики, включающие

вечные ценности и многовековой опыт, который необходимо переосмыслить в связи с изменяющейся реальностью.

Изучение традиционного опыта воспитания, как социально-культурного феномена, на всех этапах развития общества вызывает научный интерес ученых прошлого и настоящего. Народная педагогика как «целостная совокупность эмпирических знаний, устойчивых взглядов, характерных идей народа о воспитании», имеет свою самобытную специфику в формировании личности [1, с. 20].

Вся жизнь наших предков была тесно связана с окружающей средой, которая предопределяла род деятельности, образ жизни и как следствие систему традиционного воспитания. При этом народная педагогика признавала правильным то воспитание, которое не противоречит законам природы и предполагает природоохранную деятельность, успешность которой в значительной мере зависела от опыта традиционной медицинской практики.

В связи с этим, актуальным становится проблема изучения народного педагогического наследия, отражающего прикладные аспекты народной медицины.

В традиционной педагогической культуре белорусов не было понятия «экология». Однако корни экологических знаний, ценностного отношения к окружающему миру, норм и правил поведения в нем, природоохранной и природосберегающей деятельности уходят в далекое прошлое. В народной среде на протяжении многих веков сформировалась своя особая система этноэкологического воспитания, сложился самобытный уникальный опыт воспитания, который базировался на естественных природных началах.

Белорусская народная медицина очерчивала круг знаний о здоровье человека, его укреплении и сохранении, практические и полезные советы о предупреждении заболеваний, рациональном питании. В народе идеалом здоровья выступала родная природа: «*Будзь здаровы, як дуб, ды моцны, як зуб*», «*Будзь здароў, як мядзьведзь*» [2, с. 612].

К основным средствам народной медицины белорусов относили 4 группы: растительные, животные, минеральные и физиотерапевтические [3, с. 270]. Наиболее распространенными среди них выступали средства растительного происхождения. Использование флоры играло ведущую роль в жизнеобеспечении белорусского народа. Специфика взаимоотношений человека и растительного мира зависела от окружающей среды, природно-климатических условиях, особенностей хозяйственной деятельности, а также от традиционного отношения к природе.

Близость к природе и постоянная зависимость от нее способствовали накоплению богатого запаса эмпирических знаний об окружающей среде их действительности. С древних времен наши предки накопили определенные ботанические познания, благодаря которым крестьяне учили подрастающее поколение отличать съедобные плоды, травы, грибы, корни от несъедобных. Знания из области народной медицины передавались из поколения в поколение, расширяли возможности в постижении скрытых существующих связей природы на организм человека, способствовали анализу объектов и явлений действительности, формировали потребность в нахождении их закономерностей.

Народные знания и идеи в области медицины существовали в виде продуктов познавательной деятельности, в которые входили рациональные составляющие. Так, с раннего детства матери, бабушки активно привлекали детей к сбору лекарственных трав, раскрывали им секреты изготовления и хранения лечебных снадобий, особенности использования лекарственных средств. В народе был выявлен значимый факт – закономерность локализации активных веществ в разных частях растений в зависимости от фазы их развития. Поэтому, в народной медицине использовали отдельные части растений: бутоны, листья, цветки, стебель, кора, корень, сок. Например, почки сосны собирали в феврале, сосны тополя и березы – перед распусканием – в марте или начале апреля [3, с. 270]. Среди способов сушки растительного сырья бытовал запрет на сушку лекарственных трав (стеблей, листьев, цветов) на солнце [4, с. 40].

Традиционные знания переплетаются и с мифологическими, религиозными представлениями. Согласно народным воззрениям на праздник «Купалле» растения особенно приобретали целебные свойства. Собранные «купальскія зёлкі» освящались в церкви и хранились целый год. Использовались они от различных болезней, от сглаза, волшебства и даже для того, чтобы отвести удары молнии. Веточки засовывали в разные места и приговаривали: «*Як дзярэва клён, дай нам, Божа лён!*», «*Густа, я асіна, расці, канюшіна!*», «*Як вецеки ў бяроз, столькі зёран дай, авёс!*» [3, с. 233].

Содержательная линия народно-медицинских знаний формировалась и на свойствах животного организма, их продуктов жизнедеятельности в удовлетворении жизненно важных человеческих потребностей. Так, при ревматических заболеваниях белорусы применяли мурашки, радикулите – настои на змеиной шкуре, жуков, тараканов, при головных болях – пиявки. Понимание взаимосвязи и взаимозависимости человека от живых существ, служило побудительным импульсом в проявлении бережного отношения к окружающему миру. Так, в народе требовали от подрастающего поколения не разрушать муравейники и не убивать муравьёв, иначе такой поступок расценивался как зловерный. Не допускали уничтожение и пчелиных ульев, так как это отождествлялось с разрушением храма Божьего, а истребление их роя приравнивалось к убийству человека. Не случайно народная мудрость гласила: «*Забіць птушку – грэшно ці вялікі грэх, – але наўмыснае забойства пчалы – гэта вельмі вялікі грэх; нават ненаўмысна забіць пчалу лічыцца злачынствам*»; «*Калі чалавек украдзе ці разбурыць калоду з пчоламі, то яго варта навесіць на гэтай жа сасне*» [2, с. 310].

Смысловая линия традиционных знаний ориентировала, что важнейшим фактор в укреплении здоровья выступает непосредственно природная среда. Народная мудрость справедливо утверждала, что способность человека жить, удовлетворять свои потребности возможна благодаря природе родного края. В частности, дети узнавали, что незаменимым условием здоровой жизни является окружающий мир: природные пространства, обладающие лечебными свойствами. К местам, укрепляющим общее состояние организма, относили культовые рощи – *Княжая Дубрава, Каралеўская Дубрава, Дубовы Гай, Святы Гай, Красны Гай*. Они служили важнейшим местом для проведения религиозных обрядов, туда приходили лечиться, пить воду, молиться.

В народе существовало твердое убеждение – человек часть природы, а значит, заботясь о себе, следует заботиться и о природе, без которой невозможна жизнь. Наши предки осознавали, что деятельность человека влияет на состояние окружающей среды и действовать необходимо так, чтобы не навредить природе, а, следовательно, и себе. Народная мудрость гласила, что в священном месте все должно происходить естественным путем, без какого-либо вмешательства человека, оно должно оставаться чистым, неоскверненным как в физическом, так и в духовном смысле. Поэтому взрослые воспрещали подрастающему поколению в священных местах возводить искусственные сооружения, запрещали шуметь и замышлять нечто предосудительное, ломать ветки, убирать сгоревшие или поваленные деревья. Иначе совершенные человеком недостойные поступки могли нанести вред здоровью [5, с. 135].

Для профилактики различных заболеваний белорусы широко применяли и водную терапию: купание в целебных родниках, питье святой воды. При простудных недугах к эффективным средством относили паровые ванны, бани с березовыми вениками. В частности, чтобы быть здоровым и красивым в праздничный день Юрье наши предки качались по росе, умывались священной водой [6, с. 107]. В целях укрепления здоровья существовал обычай на Вербное воскресенье бить веточками вербы друг друга: «*Не я б'ю, вярба б'е. // За тыдзень Вялікдзень. // Будзь здароў на ўвесь год, як зімовы лёд*» [7, с. 227].

Таким образом, содержательная линия народно-медицинских знаний базировалась на основе зависимости человека от окружающей среды, возможностей понимания закономерных связей человека с природой. Экологические представления, добытые эмпирическим путем, сочетали в себе рациональные и иррациональные элементы, издавна существовали в народном мировоззрении, взаимодействуя со всеми формами общественного сознания. Следовательно,

опыт традиционной медицинской практики создавал прочный фундамент в формировании основ экологической культуры личности.

Библиография:

1. Болбас, В. С. Этнопедагогический тезаурус: разведение понятий / В. С. Болбас // Педагогика. – 2014. – № 5. – С. 17–26.
2. Пяткевіч, Ч. Рэчыцкае Палессе / Ч. Пяткевіч ; уклад., прадм. У. Васілевіча ; пер. з пол. Салавей Л. і У. Васілевіча. – Мінск : Беларускі кнігазбор, 2004. – 672 с.
3. Этналогія Беларусі: традыцыйная культура насельніцтва ў гістарычнай перспектыве: вучэб.-метадыч. дапам. / Т. А. Навагрудскі [і інш.]. – Мінск : БДУ, 2009. – 335 с.
4. Минько, Л. И. Народная медицина Белоруссии (краткий исторический очерк) / Л. И. Минько ; под науч. ред. Г. Р. Крючка. – Минск : Наука и техника, 1969. – 108 с.
5. Беларускія народныя прыкметы і павер'і : у 3-х кн. / Уклад. У. Васілевіч. – Мінск : Беларусь, 2010. – Кн. 1 : Зямля стаіць пасярод свету... – 574 с.
6. Мазыр 850 год: у 3 т. / уклад., сістэм., тэксталаг. праца, уступ. арт. рэдаг. В. С. Новак [і інш.]. – Гомель : КВПУП «Сож», 2005. – Т. 3 : Спрадвечнай мудрасці скарбонка : сучасны стан традыцыйнай культуры г. Мазыра. – 296 с.
7. Міфалогія беларусаў: Энцыкл. слоўн. / склад. І. Клімковіч, В. Аўтушка ; навук. рэд. Т. Валодзіна, С. Санько. – Мінск. : Беларусь, 2011. – 607 с.

УДК 37.013.43

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Широколава Михаил,

Преп. Каф. истории и общ.-эконом. Дисциплин Коммунальное учреждение
«Харьковская гуманитарно-пед. академия» Харьковского областного совета, Украина
e-mail: dystantsya@gmail.com
orcid id: 0000-0002-2214-3323

Abstract. This article deals with the problems of educational work in universities. The results of research in this direction are indicated. The main directions of educational work in higher educational institutions are determined. Attention is focused on the importance of educational work at student age. The basic principles of the organization of educational work in higher educational institutions are indicated.

Key words: educational work, educational process, student age, problems of modern youth, interaction.

Следствием глубоких и неоднозначных социально-экономических изменений, произошедших в постсоветских странах в 90-е годы XX века, были также существенные изменения в системе образования. Произошли существенные изменения воспитательных компонентов всех уровней системы образования. Затяжной переходный период при построении новых экономических отношений ослабил в значительной мере воспитательное влияние на подрастающие поколения со стороны собственно образовательной системы, а также внешкольных детских и молодежных организаций и учреждений. Значительная часть этих учреждений была ликвидирована вследствие кризисной ситуации в экономике. Падение уровня жизни большинства населения подтолкнуло значительную часть работоспособных граждан к поиску дополнительных источников доходов. В поисках решения экономических проблем родители потеряли возможность выполнять свои обязанности по отношению к собственным детям, поскольку они фактически были оторваны от своих семей. Воспитательное воздействие семьи начало стремительно падать. Фактически были

уничтожены традиции семейного воспитания, примеры взаимоуважения, поддержки и заботы друг о друге исчезли из жизни детей и подростков. Были разрушены созданные семейными традициями ценности и нравственные ориентиры.

Потеря, пусть и не по собственной воле, контроля со стороны родителей над не сформировавшимися ментально подростками имела самые плачевные последствия. Суицидальные состояния, ранние половые связи, злоупотребление алкогольными напитками, употребление запрещенных веществ, участие в противоправных действиях стали реальностью и, в их восприятии действительности, нормой жизни подростков и юношества.

Актуальными данные проблемы остаются и для студенчества. По результатам социологических опросов около 25% процентов молодых людей студенческого возраста хотя бы один раз употребляли запрещенные вещества [3, с. 51, 97].

Угрожающей остаётся также ситуация с распространением СПИДа.

В сложившейся ситуации лучшими возможностями воспитательного воздействия обладают высшие учебные заведения, большинство из которых сумели сохранить материально-техническую базу и профессионально подготовленные кадры.

Цель воспитания всегда включает в себя задачу по организации специальной ведущей деятельности, которая служит воспитательной цели. В студенческом возрасте – это учебно-профессиональная деятельность. Студенческий возраст охватывает и поздний детский, и юношеский период и часть взрослого этапа развития и становления человека. Этот возраст характеризуется наиболее благоприятными условиями для развития психологического, биологического и социального. В этот период самая высокая скорость памяти, реакции, пластичности в формировании навыков. В личности на данном этапе доминируют формирование характера и интеллекта. Активно развиваются моральные ценности и эстетические чувства. Быстро осваиваются социальные роли взрослых. Формируются и закрепляются склонности и интересы. Определяются жизненные цели и стремления [5, с. 114].

Оптимальный результат воспитательной работы может быть достигнут только при системном подходе к решению данной задачи.

В 1997 году в Республике Беларусь была проведена международная научно-практическая конференция, по результатам которой были сформулированы следующие основополагающие концептуальные выводы:

1. Воспитание как целенаправленный процесс социализации личности, является неотъемлемым составляющим звеном единого образовательного процесса. 2. Суть современного понимания воспитания базируется на личностной и культурологической основе: всемерное содействие полноценному развитию личности в неповторимости её облика посредством приобщения к культуре социального бытия во всех её проявлениях; нравственной, гражданской, профессиональной, семейной и т.д.

3. Воспитание – есть интерактивный процесс, в котором достижение положительных результатов обеспечивается усилиями обеих сторон, как педагогов, так и воспитуемых.

4. Воспитательный процесс должен обеспечиваться профессионально подготовленными кадрами.

5. Воспитательный процесс должен строиться на основе учета тенденций и особенностей личностных проявлений студенческой молодежи, а также особенностей личностно-значимой для них микросреды [10, с. 59].

Следует признать, что данные выводы являются базовыми для построения системы воспитательной работы в ВУЗе.

Она является сложноорганизованной социально-педагогической системой, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей. Среди особенностей данной системы выделяется: целостность, структурность, иерархичность, взаимосвязь пространства и среды, множественность описаний. Эту систему также называют воспитательным пространством. Целостность воспитательного пространства, как отмечают исследователи, это результат

разнообразия как его элементов, так и связей между ними при единой педагогической концепции. Также целостность и стабильность воспитательного пространства обеспечиваются гибкостью его структуры. В тоже время воспитательное пространство не может развиваться поступательно и линейно, нестабильность и неравномерность является демонстрацией живого и способного к развитию воспитательного пространства[9, с. 490].

В студенческой жизни перекрещиваются линии формальных и неформальных связей, формирующих среду взаимодействия. Безусловно, ведущим видом деятельности студента есть овладение учебным материалом. Однако нельзя, чтобы студенты проявляли себя только через один, даже ведущий вид деятельности.

Образовательная и воспитательная деятельность в высшем учебном заведении должна находиться в тесной взаимосвязи, дополняя и обогащая друг друга. Воспитательная работа, проводимая за пределами аудитории, обеспечивает актуализацию теоретических знаний студентов, направляет их в практическую плоскость, обращает внимание молодых людей на самые острые социальные проблемы, формирует их социальную зрелость.

Воспитательная работа в ВУЗе, как педагогическая проблема, привлекает внимание исследователей уже длительное время и при этом интерес к вышеназванной проблеме не угасает. В 2013 году в Киеве состоялась всеукраинская научно-методическая конференция с участием представителей других государств, посвященная проблемам воспитательной работы в вузе[3]. К. Павицкая исследовала специфику воспитательной деятельности в педагогическом вузе[8]. К. Новикова провела исследование внеаудиторной работы в вузах США[7]. В 2013 году в Киеве состоялась всеукраинская научно-методическая конференция с участием представителей других государств, посвященная проблемам воспитательной работы в вузе[1]. О. Гаврилюк рассмотрела внеаудиторную работу как средство формирования коммуникативной культуры будущих учителей[2]. О. Дурманенко исследовала содержательный аспект воспитательной работы в высшем учебном заведении [4] Важность внеаудиторной работы при подготовке специалистов туристической отрасли изучала Ю. Матвеев-Лозинская[6].

Организация воспитательной работы в структурных подразделениях ВУЗов требует непрерывного совершенствования, поиска и использования новых форм влияния на студентов, разработке новых методик. Одновременно необходимо активизировать традиционные виды деятельности, сохраняя достижения прошлого. Воспитательная работа должна иметь творческий характер, ориентированной на решение проблем, касающихся специфики каждого учебного заведения. Важной задачей администрации ВУЗов является создание надлежащих условий для развития и удовлетворения культурных потребностей студентов, для их самореализации. Выпускники ВУЗов должны быть не только квалифицированными специалистами, но и людьми творческими, духовно богатыми, интеллектуально развитыми. Важным элементом воспитательной работы есть сотрудничество студентов и преподавателей, выход их отношений на новый уровень взаимодействия. Воспитательная работа со студентами – творческий и многомерный процесс, никогда не прекращающийся. Это требует творческого подхода всех участников воспитательного процесса, поиска новых методов и форм воспитательной деятельности, изучения опыта воспитательной работы в других вузах, в том числе и в других странах.

Библиография.

1. Виховна робота у вищому навчальному закладі – невід’ємна складова підготовки висококваліфікованих фахівців: традиції та новаторство.//Матеріали всеукраїнської науково-методичної конференції. – Науково-методичний вісник. – Київ, 2013.
2. Гаврилюк О. О. Організація позааудиторної виховної роботи з формування комунікативної культури майбутніх вчителів (на матеріалі курсу «Іноземна мова, професійно спрямована»)/О. О. Гаврилюк//Вісник національної академії Державної прикордонної служби України. – Вип. 2, 2013. – Режим доступу :http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2013_2/13goomps.pdf.

3. Динаміка поширення тютюнопаління, вживання алкоголю та наркотичних речовин серед учнівської молоді України: 1995, 1999, 2003 роки. – Київ; Державний ін.-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 174 с.
4. Дурманенко О. Виховна робота у вищому навчальному закладі: змістовний аспект./ О. Дурманенко// Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – №7, 2013. – С. 96-101.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. – Київ: Знання, 2005. – 485 с.
6. Матвій-Лозинська Ю. Педагогічні умови полікультурного виховання фахівців сфери туризму в позааудиторній діяльності. /Ю. Матвій-Лозинська.//Педагогіка і психологія професійної освіти. – №4, 2012 – С. 147-180.
7. Новікова К. Позааудиторна робота з обдарованими студентами у вищих навчальних закладах США./ К. Новікова.//Порівняльно-педагогічні студії. – №4, 2013. – с. 45-50.
8. Павицька К. М. Виховні аспекти у діяльності педагогічного університету/ К. М. Павицька.// Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць. – Полтава, 2011. – с. 203 – 208.
9. Рогалева Г. И. О воспитательном пространстве вуза / Г. И. Рогалева // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 488-492.
10. Шумская Л.И. Проблемы воспитания студенческой молодежи // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 5. – С. 57-61.

УДК: 378.015.3

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА

Яниогло Мария,

доктор пед. наук, конференциар КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: mariayan11@mail.ru

orcid id: 0000-0001-7285-541X

Abstract. The process of training didactic personnel aims at promoting the personal development of a student who is able to successfully perform professional tasks in a multicultural educational environment in the context of modern socio-economic conditions, a future specialist who master effective intercultural communication. Modern education represents the most important area of human activity, where education continues regardless of political, social, cultural and other changes and problems. In this context, intercultural competence is the driving force behind the development of the personality of a future teacher who is able to counter global negative processes with readiness for effective intercultural interaction with children, their parents, colleagues who are representatives of different cultures, ethnic groups, religions and views.

Keywords: intercultural competence, professional training, multicultural environment.

Современное образование представляет собой важнейшую область человеческой деятельности, где процесс профессионального формирования - воспитание осуществляется независимо от политических, социальных, культурных и иных преобразований и проблем. Глобализационные процессы и тенденции развития нынешнего мира отражаются на целях и характере оптимизации международных контактов в системе образования, в связи с чем, актуальность исследований в области межкультурного общения и воспитания, осуществление которых требует глубокого понимания взаимодействия культур, приобретает особую значимость, а интерес к обозначенной проблематике все более возрастает. Поликультурное пространство обитания современного человека, с одной стороны, бросает вызов, выдвигая

требования условий выживания, сосуществования и взаимодействия представителей разных культур в единой общности и, одновременно, создает предпосылки для эффективного межкультурного взаимодействия.

Информатизация общества, трудовая миграция, гуманизации и гуманитаризация образования, академическая мобильность и междисциплинарная конвергенция, несомненно, явились факторами, способствовавшими проявлению функциональности концептов *межкультурность/интеркультурность/кросс-культурность* в воспитательной системе. Это связано, в первую очередь, со стремлением преодолеть трудности взаимодействия между представителями разных культур в условиях организации педагогического процесса, осуществления интернационализации образовательных программ профессиональной подготовки и, непосредственно, реализации профессиональной деятельности педагогов.

Состояние, тенденции и требования современного рынка труда определяют важную и конкретную задачу, а именно: подготовку специалиста, отличающегося не только высоким уровнем развития личности и профессиональной подготовки каждого выпускника учебного заведения, но и готового к плодотворной деятельности в контексте многообразия культур и поликультурного мирового пространства. Ключевыми характеристиками, которыми должен обладать будущий педагог, являются культура межличностных и межэтнических отношений, религиозная терпимость, эмпатия, уважительное отношение к языкам, традициям, обычаям и культуре других народов. В связи с чем, особенно значимым выступает создание условий для расширения культурного кругозора будущих дидактических кадров, приобретения компетенций плодотворного межкультурного и эффективного профессионального взаимодействия, а итоговый результат, будет способствовать формированию готовности ориентироваться в условиях постоянно изменяющейся образовательной среды.

Правоустанавливающим фундаментальным положением проблематики, представленной в данной статье, является ведущий вектор образовательной политики страны, изложенный в 5 и 6 статьях Кодекса Республики Молдова об образовании: статья 5: «Миссией образования является: с) развитие национальной культуры; d) продвижение межкультурного диалога, терпимости, недискриминации и социальной интеграции»; статья 6: «Образовательный идеал школы Республики Молдова состоит в формировании инициативной и способной к саморазвитию личности, которая обладает системой знаний и необходимых компетенций для востребованности на рынке труда, независимостью мнений, действий, открытостью к межкультурному диалогу в контексте национальных и мировых ценностей» [1, с. 21].

В этой связи, в нынешних условиях, при реализации системы педагогического образования в учреждении высшего профессионального образования, важно оптимально сочетать европейские стандарты качества образования и государственные, предусмотренные законодательством республики, обеспечив при этом полноценную сформированную межкультурную компетентность дидактических кадров. Несомненно, востребованными и значимыми становятся реактуализация содержания и характера педагогического процесса институциональной профессиональной подготовки, в контексте которой первостепенной проявляется необходимость сформировать педагога как конкурентоспособного специалиста на рынке труда, вооружив его не только психолого-педагогическими знаниями, умениями, навыками, составляющими базисную основу профессиональной компетентности педагога, но и, не в последнюю очередь, обладающего специальными способностями, чувствами, отношениями, ценностями, т.е. сформировать его как хранителя национальной культуры, открытого к признанию и принятию культурного многообразия, представителями которого являются участники воспитательной/педагогической системы и социума в целом.

Анализ исследований, представленных в трудах, посвященных вопросам общей профессиональной подготовки дидактических кадров V. Andrițchi, V. Botnari, T. Callo, V. Cojocaru, N. Silistraru, M. Cojocaru-Borozean, V. Goraș-Postică и др., которые рассматривают профессиональную подготовку как формирование системы психологических, педагогических и методических знаний, способностей и ценностных отношений; R. Dumbrăveanu, Vl. Pâslaru,

V. Cabac, V. Cojocaru, N. Silistraru, Э.Ш. Бекировой о ценностных ориентирах, формирующих личностно-ориентированную, толерантную, обладающую высокой культурой межличностного общения и профессионального поведения, основанного на компетенциях, личность профессионала, показал, что в последнее время в системе профессиональной подготовки дидактических кадров, наряду с личностно-центрированным/ориентированным, компетентностным, культурологическим, аксиологическим подходами, востребованными определяются вопросы межкультурного подхода к подготовке педагога.

Глобальные экономические, социальные и культурные преобразования, изменения характера международных связей, интернационализация всех сфер жизнедеятельности, реализуемые в современном обществе в последние десятилетия, обозначили перед системой высшего образования проблему профессионального формирования конкурентоспособных специалистов, способных ориентироваться в мире культурного многообразия, способных осознавать его ценности, взаимодействовать и сотрудничать с представителями иных культур, что и обеспечит «сохранение, развитие и продвижение национальных культурно-исторических ценностей в контексте культурного разнообразия» [1, с. 33].

Государственные образовательные стандарты определяют готовность дидактических кадров к профессиональной деятельности как систему/комплекс компетенций, обязательных для педагога, который осознаёт значение многообразия культур, национального наследия в функционировании современного образовательного учреждения, проявляет стремление не только изучить и пропагандировать, но и обогатить педагогическое наследие своего и других народов. Все это ориентирует педагогический процесс в учреждении высшего образования на формирование у будущих дидактических кадров национального самосознания, интереса к этнической культуре народа, праксиологической направленности процесса преподавания-учения-оценивания в рамках действующей воспитательной системы.

В соответствии с *Национальной рамкой квалификаций* в Республике Молдова (Nivelul 6 CNCRM), квалификации: *Pedagogie preșcolară; Pedagogie în învățământul primar; Profesor cu specializare la diverse discipline școlare*, обучающиеся по указанным образовательным программам начальной профессиональной подготовки, по завершении обучения, призваны проявлять гуманизм, ответственное и творческое отношение к образовательному процессу, что, безусловно, включает наличие базовых общечеловеческих ценностей, демонстрирующих функциональность и результативность процесса преподавания-учения-оценивания в образовательном учреждении. Педагогические квалификации центрированы на системе отношений и ценностей, обеспечивающих специалистам право работать со всеми обучающимися: принятие и уважение, открытость и чуткость, сочувствие, эмпатия, ответственность и др.) и создавать благоприятную формирующую и развивающую среду в поликультурном образовательном социуме.

Аргументируя финальные результаты профессиональной подготовки сформулированные в трансверсальных, общих и специфических компетенциях, отмечаем межкультурную компетентность, как значимую составляющую готовности-компетентности педагога. Именно компетенция, по утверждению А.В. Хуторского, содержит некоторые связанные характеристики личности, которые относятся и предъявляются к определенной сфере, совокупности процессов, обеспечивающих продуктивность в той или иной области. Ученый подчеркивает, что компетенция представляет собой некоторое требование, которым должен овладеть и соответствовать выпускник, специалист, а компетентность отражает, степень овладения опытом относительно осуществляемой деятельности [6].

Согласно определению Г.Н. Селевко, компетентность, существенно объемнее терминов *знания, умения, навыки*, так как представляет «направленность личности, её способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления, характер, самостоятельность, целеустремленность, волевые качества» [4, с. 139]. По утверждению В.С. Безруковой, компетентность определяется как «владение знаниями,

умения и навыками, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [2, с. 46].

И.А. Зимняя, сравнивая термины *компетенция*, и *компетентность*, в свете комплексного подхода, подчеркивает, что концепт *компетентность* по сравнению с *компетенцией* гораздо шире. Компетентность представлена такими компонентами, как: когнитивно-знаниевый, мотивационный, отношенческий, а также регуляторный. Согласно утверждению ученого, компетентность включает: готовность к проявлению свойств личности в деятельности, поведении человека; знание средств, способов, программ «выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осуществления правил и норм поведения, что составляет содержание компетенций; опыт реализации знаний, т.е. умения, навыки; ценностно-смысловое отношение к содержанию компетенции, его личностную значимость; эмоционально-волевую регуляцию как способность адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия демонстрировать и регулировать проявления компетентности» [3, с. 34].

Следовательно, по утверждению многих ученых, термин: *компетентность*, как и *компетенция*, инкорпорирует когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой и ценностно-смысловой компоненты, посредством содержания которых раскрывается: готовность к проявлению компетентности - мотивационный аспект; владение знанием содержания компетентности - когнитивный аспект; опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях - поведенческий аспект; отношение к содержанию компетентности - ценностно-смысловой аспект; эмоционально-волевая регуляция непосредственно процесса и результата проявления компетентности.

На основании анализа содержания обозначенных выше терминов, формулируем вывод: концепт *компетентность* инкорпорирует не только теоретический и практический структурные компоненты, но и мотивационный, а также финальные результаты обучения, ценностные ориентации и рефлексивную составляющую. Профессиональная компетентность – это перечень притязаний к знаниям, умениям и навыкам, формируемым в процессе профессиональной подготовки, отражающих степень освоения обучающимися теории и практики в совокупности. Следовательно, профессиональная компетентность преподавателя представляет собой совокупность теоретической и практической подготовленности, а также готовности к реализации педагогической деятельности, которая раскрывает его конкурентоспособность.

Профессиональная компетентность выступает одним из превостепенных требований в овладении педагогической профессией. В профессиональной компетентности педагога выделяют социально-педагогическую, психологическую, дидактическую и методическую компетенции, составляющие компоненты которой проявляются в практической деятельности в совокупности. Также, не менее значимыми в профессиональной педагогической деятельности, выступают эстетическая, познавательная, коммуникативная и, в особенности, межкультурная компетентность.

По утверждению, Vl. Pâslaru, профессиональная компетенция представляет собой необходимое формирование, проявляемое и осуществляемое в профессиональном плане, а профессиональная компетенция — не готовый продукт, а динамичная личная ценность с последующим расширением, позволяющая перейти на более высокий уровень обучения, и ее компоненты подвержены изменениям [8].

Осуществляя характеристику результата профессионального становления молодого специалиста-выпускника высшего учебного заведения, Ю.Г. Татур дефинирует компетентность, как «интегральное свойство личности, характеризующее её стремление и готовность реализовать свой потенциал для успешной деятельности в определенной области» [5, с. 6].

Следовательно, компетентность, прямой результат процесса обучения, является скорее некоторым следствием развития личности, её самовоспитания, личностного становления,

итогом организации и реализации практической деятельности. Исходя из чего, под профессиональной компетентностью педагога следует понимать не только способность к деятельности, совокупность теоретической и практической готовности к реализации учебно-воспитательного процесса, способность самостоятельно и ответственно действовать в постоянно меняющихся условиях профессиональной деятельности, но и готовность к рефлексии, самооценке и саморазвитию. Очевидно, педагогическая компетентность предполагает морально-гражданское состояние и профессиональные качества, а также качества и способности, которые содействуют достижению высоких результатов учебно-воспитательного процесса, одновременно, это перечень притязаний к знаниям, умениям и навыкам, формируемым в контексте начальной профессиональной подготовки специалистов, отражающих степень освоения обучающимся теории и практики в совокупности.

Формирование профессиональной педагогической компетентности, как совокупности способностей, является одной из актуальных задач, стоящих перед современным высшим профессиональным образованием, в котором образ современного компетентного педагога представлен не только проявлением комплекса компетенций, но и индивидуальным стилем профессиональной педагогической деятельности. Компетентность, в свою очередь, отличается от понятия *компетенция* тем, что описывает степень владения личностью компетенцией или несколькими компетенциями в совокупности. Педагогическая компетентность воплощает способы установления уровня применения способностей и талантов профессионала, когда созданы благоприятные условия для его высокой продуктивной и творческой деятельности.

Вариативные аспекты межкультурного, межэтнического и межконфессионального взаимодействия в современном глобализирующемся мире постоянно в ожидании от личности каждого специалиста не только осознания процессов взаимодействия культур с целью установления конструктивного диалога между представителями разных культур и цивилизаций, но и целенаправленного формирования знаний, умений, навыков, т.е. способности и готовности к эффективным и результативным межкультурным процессам.

Развитие межкультурной компетенции способствует воспитанию поликультурной личности, отвечающей условиям существования в информационном мире XXI века и потребностям самой личности. Исследователи обращают внимание на то, что межкультурная компетенция - это базовая компетенция общества настоящего и будущего, это ключ к развитию способности быть толерантным и уважать культурные различия, что характеризует просвещенное глобальное гражданство на различных уровнях настоящего и будущего человеческого общества [7].

Характеризуя межкультурную компетенцию в контексте профессиональных как владение системой коммуникативно релевантных знаний не только о своей/родной, но и о иных/чужих культурах, способность адекватно применять эти знания в контексте взаимодействия с представителями разных культур, этносов, религий, т.е. обозначенная компетенция предполагает, одновременно, наличие у субъекта толерантности и особой культурной чувствительности, которые позволяют ему преодолевать влияние шаблонов, стереотипов и успешно адаптироваться к меняющимся условиям процесса общения с представителями разных культур.

Следовательно, межкультурная компетенция – представляется комплексом знаний, способностей, умений и отношений, которые позволяют участникам в контексте межкультурного взаимодействия адекватно реагировать на коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства общения, воплощать на практике намерения взаимодействия и оценивать результаты общения посредством обратной связи. Межкультурная компетенция - не только способность, проявляющаяся в реализации межкультурного общения посредством создания общего для участников значения того, что происходит, но и способ достижения в итоге позитивного для всех участников результата взаимодействия.

Таким образом, под межкультурной компетенцией, столь значимой для современного педагога, следует понимать освоенные и развитые способность и готовность к адекватному и эффективному межкультурному взаимодействию, общению с обучающимися, их родителями, коллегами, представителями различных культур, базирующиеся на знании и понимании, умениях и опыте, открытости и культурной восприимчивости, уважении и толерантности, во всем многообразии постоянно меняющейся образовательной среды в условиях многополярного, поликультурного мира. В этой связи, межкультурная компетентность - это не только владение комплексом знаний, умений, обеспечивающих адекватное оценивание сложившейся коммуникативной ситуации, способность соотносить стремления с предполагаемым комплексом вербальных и невербальных средств общения, но и готовность воплотить в реальность коммуникативные намерения и способность верифицировать результаты процесса общения между представителями разных культур посредством обратной связи.

В условиях современных социально-экономических предпосылок, процесс подготовки дидактических кадров, направленный на профессиональное становление специалиста, способного успешно выполнять образовательные цели в поликультурном образовательном пространстве, владеющего эффективной межкультурной компетентностью, призван, одновременно, способствовать и личностному развитию студента - будущего педагога. В этом контексте, межкультурная компетенция выступает движущей силой развития личности педагога, способного противопоставить глобальным негативным процессам готовность к эффективному межкультурному общению с детьми, их родителями, коллегами, другими участниками образовательного процесса.

Библиография:

1. Кодекс Республики Молдова об образовании № 152 от 17июля 2014. В: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014 г. - № 319-324. с. 18-55.
2. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Селевко Г.Н. Компетентности и их классификация. В: Народное образование. 2004, №4, с. 138-143.
5. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. В: Высшее образование сегодня. 2004, № 3, с. 20-26.
6. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. В: Народное образование. 2003, № 2, с. 58-64.
7. Goraș-Postică V. (coord.) Competența interculturală. Auxiliar didactic. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2015.
8. Pâslaru V. Principiul pozitiv al educației. Studii si eseuri pedagogice. Chișinău: Civitas, 2003.

ПОДСЕКЦИЯ 5.2 ПСИХОЛОГИЯ

CZU 364.4; 159.9

THE PROBLEM OF PERSONAL READINESS FOR PROFESSIONAL CHOICE AT THE STAGE OF HER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Egorenko Tatiana,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia
e-mail: egorenko_tatyana@mail.ru
orcid id: 0000-0002-2934-5657

Аннотация: Изменения социально-экономической ситуации в мире, современные реформы, научно-технический прогресс, стремительные темпы экономического развития, постановка новых масштабных задач в последние десятилетия, а также столкновение перспектив и новых трудностей, возникших в 2020-2021 годах, продолжают активно вносить коррективы в мир профессий и требуют новых исследований в области профессионального самоопределения старшеклассников. В старшем школьном возрасте выбор профессионального направления зависит от отношения учащихся к школьному образованию. К концу учебного года учащимся девятых классов уже необходимо осознать и оценить ближайшее будущее, ведь скоро им предстоит выпускной экзамен по курсу основного общего образования, который они выбрали в соответствии с дальнейшими планами; а также принятие самостоятельного решения о выборе дальнейшего пути обучения.

Ключевые слова: профессиональное развитие личности, готовность к профессиональному выбору, профессионально-личностное развитие, предпрофессиональное развитие, профессиональное образование

The readiness of high school students to choose a profession is an integrative personal characteristic that reflects the formation of motivation for professional activity in high school students, a value attitude to the profession, awareness of decision-making and responsibility for choice, the presence of an emotional and volitional component necessary for the successful development of vocational education programs and mastering the skills of future work [7].

Modern researchers present the structure of a young man's psychological readiness for professional self-determination as a subjective component of the social situation of development, which determines the activity of a person in relation to the influence of the external environment by a system of components:

- cognitive – it is characterized by the presence of knowledge necessary for effective professional self-determination, the development of the cognitive sphere and cognitive needs, understanding of the tasks and knowledge of ways and means to achieve them, analysis of likely changes in the situation;
- behavioral – it is determined by the characteristics of behavior in various types of activities;
- motivational – characterized by the correlation and stability of the motives of activity and includes interest in the activity, the mood for its success, the hierarchy of needs [10];
- personal is a set of personal qualities that affect professional self-determination, such as, for example, physical and mental health [2; 12].

- emotional and volitional components, manifested, respectively, in the sense of confidence and responsibility, the ability to govern themselves and to mobilize [15].

I. S. Aron argues that in high school «developed the cognitive sphere, sustainable motifs, positive personal qualities and good health, reacts differently to the environment than the student with unformed psychological readiness to professional self-determination» [2].

N. F. Rodichev determines the state of readiness of a high school student to choose a profession according to the following indicators:

- independence of a high school student;
- the presence, formation, stability and consistency of his interests and inclinations;
- formation and adequacy of self-esteem, values;
- his awareness of the world of work in general and the chosen field of activity in particular [14].

G. V. Rezapkina, considering psychological readiness for professional self-determination (choice of profession), offers four criteria for readiness to choose a profession:

- timeliness;
- awareness;
- realistic;
- consistency of professional choice [13].

Assessment of a high school student's readiness for professional self-determination, according to the scientist, according to these criteria is impossible without taking into account the student's personal self-determination.

According to A. P. Chernyavskaya, in order to achieve readiness for professional self-determination, a person needs professional maturity. And its level for a person who is in the process of self-determination is determined by how much he takes into account the specific features of his choice situation when making a professional choice, how much his professional development and the range of problems he solves correspond to the level and circle that people of his age and social status usually reach. A. P. Chernyavskaya «deduces the formula» of professional readiness, which takes into account the characteristics of professional maturity of the individual, such as: autonomy, awareness and the ability to correlate the available information with their own characteristics; the ability to make decisions, plan; a positive emotional attitude to making choices and making decisions [4].

Professional self-determination is understood by most authors as a process, as a sequence of choices of future professional orientation [8], in which a person, creating, choosing and changing the conditions involved in its formation, as a result interacts with each other as a self-determined personality and a situation of professional choice, eventually making a decision and choosing the most acceptable professional direction.

Readiness for professional self-determination is an integral property of personality. It is revealed through the ability of the individual to independently and consciously create, form, change, adjust and implement his professional intentions.

Successful professional self-determination of a high school student, a balanced harmonious combination of personal and professional interests are the most important conditions for the socialization of a person in a transformed Russian society [11]. Consequently, the search for the path of professional self-determination of the student is an important condition for building a successful life trajectory [9].

For school graduates, choosing a profession is a serious step. It is not easy for boys and girls to choose a profession. The majority of high school students, according to research, do not know what they plan to do, what profession they want to get in the future [5]. One of the problems is that most boys and girls do not have general knowledge of personality psychology, which is the basis of professional self-determination. The ideas of modern high school students about personality are at the everyday, everyday level, they are little aware of their abilities and capabilities, do not think about their interests. Such personal qualities as the ability to self-knowledge, the desire for self-

development, independence and responsibility, self-criticism and the ability to set and achieve goals are not developed in most of them; the circle of knowledge about the world of professions and oneself is narrow; the need for professional self-determination is underestimated; and the level of claims is overestimated. The motivation for choosing a profession often arises under the influence of the momentary conjuncture, modern school graduates are not focused on the prospects for the development of the labor market [1].

A. P. Chernyavskaya identifies the conditions, compliance with which increases a person's readiness for change:

- autonomy (the ability of a person as a moral subject to self-determination based on their own legislation);
- awareness and its correlation with its own characteristics;
- ability to make decisions (under conditions of autonomy, independence of a person and knowledge of the decision-making algorithm);
- ability to plan (having a realistic and optimistic life perspective);
- positive emotional attitude to the situation of choice and the need to make decisions (positive mood, life optimism, emotional balance, tolerance of failures) [3].

A. A. Derkach in his research identified specific psychological and acmeological conditions and factors that allow optimizing the processes of professional self-determination of the individual, which are universal at all levels of professional self-determination. We will single out among them the most relevant for youth:

- ensuring equal access of the individual to the opportunity to receive continuing education;
- the ability of a person in every sense of the word to show his individuality, to become the creator of his life;
- creation of a regulatory framework that ensures the formation of an atmosphere in society that promotes the development of a talented person and a professional in their field;
- formation of positive ideas about the prestige of being a professional, which is a motivational factor and increases the self-esteem of a future professional and his confidence in the chosen life path;
- introduction of psychological and psychological support, career guidance work with students [6].

In the current situation of development, it seems necessary to increase the personal activity of boys and girls in awareness of the choice of professional and life path, in responsibility for their fate. Internal readiness for self-determination can be considered as a result and criterion for assessing personal development in adolescence [7].

The more saturated the semantic content of the cognizer, the higher his psychological readiness (cognitive, value-semantic) to perceive the newly received information as something that has an individual-personal semantic saturation.

Bibliography

1. Andrienko, O. A. (2018). Features of professional self-determination of students of senior classes of secondary schools / O. A. Andrienko // Prospects of science and education. – No. 2 (32). – Pp. 124-128.
2. Aron, I. S. (2013). Professional self-determination of high school students in the context of the social situation of development / I. S. Aron // National Psychological Journal. – No. 3 (11). – Pp. 20-27.
3. Chernyavskaya, A. P. (2004). Psychological counseling on professional orientation / A. P. Chernyavskaya. – M.: VLADOS-PRESS. – 96 p.
4. Chernyavskaya, A. P. (2017). Psychological prerequisites for the development of professional maturity of high school students / A. P. Chernyavskaya // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – No. 3. – Pp. 166-169.

5. Gut, Yu. N. (2019). The role of time perspective in the process of professional self-determination and personality formation / Yu. N. Gut // *Bulletin of Vyatka State University*. – No. 3 (133). – Pp. 140-148.
6. Derkach, A. A. (2018). Professional self-determination: essence, structure, content / A. A. Derkach, S. A. Nazarov // *Acmeology*. – No. 1. – Pp. 1-8.
7. Egorenko, T. A. (2019). Determinants of professional formation of the subject of labor – the future psychologist / T. A. Egorenko // *Bulletin of Tver State University. Ser. Pedagogy and psychology*. – No. 2. – Pp. 36-43.
8. Evdokimova, A. I. (2021). Pedagogical features of self-determination in the profession in conditions of continuous education / A. I. Evdokimova, D. O. Kikava, A. V. Morozov // *Pedagogical Informatics*. – No. 4. – Pp. 57-67.
9. Koch, I. A. (2020). Values and professional self-determination of student youth / I. A. Koch, V. A. Orlov // *Education and Science*. – Vol. 22. – No. 2. – Pp. 142-168.
10. Morozov, A. V. (2005). *Business psychology* / A. V. Morozov. – M.: Academic Project. 1040 p.
11. Morozov, A. V. (2021). Health care of the younger generation in the conditions of digital socialization / A. V. Morozov // In the collection: *Socialization in the global world: challenges of modernity* // Collection of materials of the International scientific and practical Conference. – Kaluga: KSU. – Pp. 318-326.
12. Morozov, A. V. (2009). Career guidance of adolescents and youth with episindrome / A. V. Morozov, M. V. Fatkhullin // In the collection: *Socio-psychological problems of modern youth* // Materials of the International scientific and practical Conference. – Arzamas: ASPI. – Pp. 164-167.
13. Rezapkina, G. V. (2017). Assessment of psychological readiness to choose a profession / G. V. Rezapkina // *The world of education – education in the world*. – No. 3 (67). – Pp. 253-257.
14. Routh, O. A. (2017). Readiness for a conscious choice of profession of students with disabilities / O. A. Routh, A. S. Maslova // *Education. Career. Society*. – No. 2 (53). – Pp. 25-28.
15. Serebrovskaya, N. E. (2017). Psychological readiness to choose a profession in early youth: theoretical and practical aspect / N. E. Serebrovskaya, A. A. Lukomets // *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. – Vol. 23. – No. 5. – Pp. 44-48.

CZU 159.9

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Morozov Alexander,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, conferenciar

Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow, Russia

e-mail: doc_moozov@mail.ru

orcid.id:0000-0003-0516-0356

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые психологические аспекты, обусловленные процессом глобальной цифровизации общества, в целом, и системы образования, в частности. Выделены основные аспекты современной образовательной среды в условиях цифровизации. Акцентируется внимание на наметившейся в последние годы негативной тенденции повышения в современном обществе ценности материального, в том числе, ценности цифровых технологий и ресурсов, в противовес духовным и культурным ценностям, а также ценности отдельно взятого человека.

Ключевые слова: цифровизация, образование, цифровые технологии, обучающиеся, образовательное пространство, электронное образование, ценности, образовательная среда, интернет

At present, characterized by a rapid process of digitalization of all spheres of life and activity of modern man and society as a whole, we are witnessing the emergence of a new civilization of the digital world, forming new approaches to the education system, focused on a new psychology of its perception. Especially important, in the conditions of digitalization of the educational space, is the understanding of the specifics of what is happening, taking into account both the advantages and disadvantages introduced by digital transformation [11], the ability to maintain a critical view and analytical thinking adequate to the current situation.

The popularity of the digital format of education in a short time has acquired such proportions that even «leading foreign universities have begun to express serious concerns about the crisis of traditional forms of classical education» [18].

Describing the main aspects of the modern educational environment in the conditions of digitalization, we consider it necessary to identify the following:

- early age cybersocialization of students;
- replacing a real physical study of the surrounding reality with a virtual one;
- violation of cognitive functions of the brain in students and the defeat of certain parts of it, which has received the scientific name «digital dementia»;
- as a consequence, the gradual elimination of systematic and analytical thinking among students;
- formation of students' clip thinking, which determines the peculiarities of perception of the surrounding world;
- reduction of the active vocabulary and the amount of RAM in students;
- the growth of digital addiction and gadget addiction among students;
- destruction of existing social ties and difficulties in building new ones (replacing real communication with virtual people);
- preference of various digital resources as the main source of knowledge and information, instead of the teacher;
- reduced ability to maintain long-term psychological contact with others;
- gradual loss of interest in the inner world of another person;
- «digital autism», characterized by the development of suicidal tendencies and manifestations of depression in students;
- increased aggression, social alertness and internal tension among students;
- tendency to conformism;
- gradual loss of independent thinking skills
- disorders of the development and functioning of the musculoskeletal system, vision, cardiovascular, nervous, endocrine, immune and reproductive systems of the body, increased risk of brain cancer, leukemia, DNA rupture, hormonal disorders, etc.

According to some researchers, «the traditional classroom-based, as well as lecture-seminar training system looks alien in digital reality» [1], «the use of digital technologies allows us to move to a personalized, result-oriented system of educational work» [2, p. 18], «virtual identity (cyber identity) is formed more easily than the real one, it is easier to manage it, to broadcast it» [6], «digitization of text and accessibility of information transforms the possibilities of working with it: there is a need to quickly receive and process information, skills of actions in parallel processes and in multitasking conditions are formed and developed» [17].

Above, we have listed only some of the aspects characteristic of the modern educational environment in the context of its digitalization, in connection with which we consider it appropriate to emphasize the need for a balanced and reasoned approach to the use of various digital educational technologies in the domestic education system that run counter to such a concept as a «health-saving educational environment» [12; 16].

The problem of studying the influence exerted by the process of digitalization of the educational space on the psychology of modern education and education of the future, as well as on the

psychology of the subjects of the educational process, has recently been addressed by many scientists, considering the psychological features of e-learning [19], the use of distance education as a trend of the modern information community [4], the features of education in the digital age [5], the role and significance of modern electronic technologies in the educational process [9], features of the child's personality development in the context of modern psychological and social issues [3], features of the transformation of the educational space in the digital economy [10], features of e-education in the context of digitalization [13], psychological aspects of digital education [20], etc.

At the same time, it should be noted that in some publications inconsistencies are found up to mutually exclusive theses, which, in general, indicates the complexity and originality of the phenomenon we are considering in this article. For example, E. E. Krieger notes that «a digital society is a technocratic society that uses digital devices for self-service. This frees up a significant amount of time and opens up new opportunities for socialization» [7, p. 31], and already in the next paragraph concludes that «a significant part of society, especially the younger generation, spend a fairly large amount of time on the Internet» [7, p. 31]. In this connection, the following questions arise:

- 1) do digital technologies, in fact, «free up a significant amount of time» for users, or, on the contrary, form a persistent digital and Internet addiction for them, taking up a much more significant amount of time, since they «spend a lot of time on the Internet»?
- 2) if «digital devices open up new opportunities for socialization», and «a significant part of society, especially the younger generation, spend a fairly large amount of time on the Internet», then where, if not in a virtual environment, is the process of socialization of most of today's youth?

In the modern digital world, a very negative, from our point of view, tendency to increase the value of material in modern society, including the value of digital technologies and resources, as opposed to and to the detriment of spiritual and cultural values, as well as the values of a single person, has been clearly and unambiguously identified. In the conditions of digitalization, a living person becomes not only not valuable, but, in fact, not needed: modern digital technologies, including artificial intelligence, gradually but steadily displace a person from the habitual rhythm of life that has been developing for years, taking away work, livelihood, depriving plans for the future, which ultimately leads to depression, stress disorders [15], destroying well-being and depriving a person of a place in social space.

Of course, such a psychology of the modern digital educational space cannot become at least somewhat effective in preserving and strengthening both psychological and psychosomatic health of the individual, which ultimately threatens the national security of our state [8].

In each case, the assessment of the possibility and degree of digitalization in the education system should be based on taking into account its psychological effects, which, as practice shows, are very ambiguous. The possibilities of using certain digital technologies and resources in the educational process are constrained by «a sufficiently high psychological price, in connection with which a complete transition to digital education is impractical and impossible, and it itself should rather be one of the components of a particular educational program, supplemented and compensated by other forms and methods of teaching and upbringing, and, first of all, methods involving the predominance of traditional live interaction between a teacher and a student» [20].

The recent experience of the transition of all educational institutions in our country to a digital format, due to the threat of the spread of the COVID-19 pandemic [14], has clearly demonstrated the possibilities of «digital learning», which, with certain reservations, can be used in exceptional cases as a backup (auxiliary) format of education.

At the same time, it is necessary to have a clear understanding of the immutable fact that, like any human organ, the brain needs regular training. The research data available to date convince us that the intensive use of certain areas of the brain leads to their increase and, on the contrary, the lack of load on the brain leads, ultimately, to a decrease in its size. The process of digitalization, in general, and various digital gadgets, in particular, relieving a person of the need for painstaking mental work, deprive him of regular «training» of the mind, leading to the gradual death of an unused organ.

Bibliography:

19. Bulanova, I. S. Psychological aspects of digitalization of education: promising areas of research / I. S. Bulanova // [Electronic resource] URL: <http://ippo.selfip.com:85/theguardian/bulanova-is-psikhologicheskie-aspekty/> (accessed 16.01.2022).
20. Difficulties and prospects of digital transformation of education / Edited by A. Yu. Uvarov, I. D. Frumin. – M.: HSE Publishing House, 2019. – 343 p.
21. Ganicheva, I. A. Child personality development as a modern psychological and social problem / I. A. Ganicheva // In the collection: Theory and practice of psychological and social work in modern society // Materials of the International correspondence scientific and practical conference / Edited by T. T. Shchelina, Yu. E. Bolotin. – Arzamas: ASPI, 2015. – Pp. 24-29.
22. Gil', A. V. Distance education as a trend of the modern information community / A. V. Gil', A. V. Morozov // In the collection: Spring psychological and pedagogical readings // Materials of the IV Interregional Scientific and Practical Conference dedicated to the 90th anniversary of the birth of the honorary Professor of ASU A. G. Burova / Comp. I. A. Eremit'skaya. – Astrakhan': ASU, 2020. – Ppp. 140-143.
23. Ignatova, N. Yu. Education in the digital age / N. Yu. Ignatova. – Nizhny Tagil, 2017. – 128 p.
24. Janelli, M. E-Learning in Theory, Practice and Research / M. Janelli // Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow. – 2018. – No. 4. – Pp. 81-98.
25. Krieger, E. E. Characteristics of digital society and principles of education in it / E. E. Krieger // Bulletin of the Russian State University. The series «Psychology. Pedagogy. Education». – 2018. – No. 4 (14). – Pp. 29-39.
26. Morozov, A. V. The problem of national security of Russia in the conditions of digitalization of the educational space / A. V. Morozov // Vocational education in the modern world. – 2019. – Vol. 9. – No. 2. – Pp. 2663-2673.
27. Morozov, A. V. The role and significance of modern electronic technologies in the educational process of the university / A. V. Morozov // In the collection: Modern innovative information and educational technologies in the preparation of future bachelors // Materials of the final scientific and practical conference of teachers and graduate students / edited by F. G. Mukhametzyanova. – Kazan': TISBI, 2014. – Pp. 188-194.
28. Morozov, A. V. Transformation of the educational space in the digital economy / A. V. Morozov // In the collection: E-learning in continuing education 2019 // VI International Scientific and Practical Conference dedicated to the memory of A. N. Afanas'yev. – Ul'yansk, 2019. – Pp. 338-345.
29. Morozov, A. V. Information and communication technologies in modern digital educational environment / A. V. Morozov, O. A. Kozlov // In the collection: CEUR Workshop Proceedings. 2. Ser. «InnoCSE 2019 – Proceedings of the 2nd Workshop on Inovative Approaches in Computer Science within Higher Education». – 2019. – Vol. 2562. – Pp. 211-217.
30. Morozov, A. V. Medical and psychological aspects of health-saving information and educational environment / A. V. Morozov, I. Sh. Mukhamet'yanov // Man and education. – 2017. – No. 2 (51). – Pp. 48-54.
31. Morozov, A. V. Features of e-learning in the context of digitization / A. V. Morozov, L. N. Samborsky // Managing education: theory and practice. – 2020. – No. 2 (38). – Pp. 62-68.
32. Morozov, A. V. Application of distance learning technologies in the educational process before and after the pandemic: problems and prospects / A. V. Morozov, A. Yu. Tereshchenko // Pedagogical informatics. – 2020. – No. 4. – Pp. 17-29.
33. Morozov, A. V. The influence of stress on professional performance and professional longevity of specialists / A. V. Morozov, A. V. Chebykina // The human factor: problems of psychology and ergonomics. – 2011. – No. 3-1. – Pp. 83-84.
34. Nelidov, A. L. Fundamentals of health pedagogy / A. L. Nelidov, I. A. Ganicheva. – Arzamas: AGPI, 2013. – 135 p.

35. Prensky, M. Digital natives, digital immigrants / M. Prensky // On the Horizon. – 2001. – Vol. 9. – No. 5. – Pp. 1-6.
36. Sosnovskaya, A.M. Psychological features of the perception of digitalization of learning / A.M. Sosnovskaya // [Electronic resource] URL: <https://psynavigator.ru/publikacii/psihologicheskie-osobennosti-vospriyatiya-cifrovizacii-obucheniya> (accessed 08.01.2022).
37. Vorob'eva, T. A. Psychological characteristics of e-learning / T. A. Vorob'eva // Siberian pedagogical journal. – 2015. – No. 2. – Pp. 100-104.
38. Yanitsky, M. S. Psychological aspects of digital education / M. S. Yanitsky // Vocational education in Russia and abroad. – 2019. – No. 2 (34). – Pp. 38-44.

CZU 37.015.3

PSIHOPELAGOGIA CREATIVITĂȚII ÎN FORMAT UNIC INTERPRETATIV: INTELIGENȚE MULTIPLE – GRAȚII MULTIPLE

Liuba Botezatu,

doctor în științe pedagogice. US Comrat, R.M.

e-mail: liubabotezatu@yahoo.com

orcid id: 0000-0003-5489-5058

Summary. Contemporary psychopedagogy claims that being creative means creating something new, original and appropriate to reality. According to us, those in the format of philological culture, creativity is "a process by which a product is made" at the level of exercising the ability to know how to do thanks to time and value space; to take an attitude in accordance with the dismissal skills of the person involved in action-strategic, vis-à-vis the whole concept of crowd theory at the level of Gardner's theory of multiple intelligences - the theory of multiple graces of the undersigned cf. L. Botezatu. Due to lack of space, we present here only some of the reference media related to the concept in question. Both co-port indices (PAG-PRF), finding their place in the context of this activated approach: ten graces of global axiological principle / ten strategic action configurations - in the format of in-depth personal (theoretical-experiential) research [3] - Reference media selectively proposed here: No. I-4; I-8; I-9.

Key words: TMSC- MVPF "6 to 6", multiple intelligences-multiple graces, capacity descriptors, PAG/ the principle of global axiology, PRF / the principle of formative responsibility.

Extensio

Vizavi de termenul *creativitate* pe măsura „desemnării formațiunii de personalitate”, cunoscutul psiholog J. Allport, în anele sale [7], vine cu următoarea convingere: „*creativitatea nu poate fi limitată doar la unele dintre categoriile de manifestare a personalității, respectiv la aptitudini (inteligență/inteligențe), atitudinile sânt trăsături temperamentale*”, adică acțional-strategice, în înțeles de încurajare sau blocare a inițiativelor. În literatura de specialitate găsim că și până, dar mai ales după 1950 noțiunea în cauză consemnează: inspirație, talent, supradotare, geniu, imaginație sau fantezie creatoare. *Inspirația*, fiind determinată ca o stare psihică de tensiune puternică cu o durată variabilă, în cursul căreia se conturează în linii generale viitoarea idee sau soluția nouă. Atributele esențiale ale inspirației sunt: 1. *spontaneitatea* și 2. *vibrația afectivă*.

Cât privește ipotezele teoriilor lui W. Duff, ele aparțin, în această vedere, secolului al XVIII-lea fiind formulate plecând de la analiza intelectului unor genii precum Platon, Shakespeare, Descartes, Bacon, Newton sau Berkeley. W. Duff a fost acela care a distins trei facultăți ale minții creatoare: *imaginația, judecata, gustul*, pe care le consideră principalele componente ale genului (Duff, 1767, p.64).

Anume formatul dualității nominalizate (Allport-Duff), incită la realizarea scopurilor definitorii propuse de marele fizician Albert Einstein în lucrarea sa „Cum văd eu lumea” [1]: „Acele

bunuri instrumentale care sunt menite să servească la menținerea vieții și sănătății tuturor ființelor umane *trebuie produse cu minimum de efort posibil*. Satisfacerea nevoilor fizice este într-adevăr condiția indispensabilă a unei existențe multumitoare, dar nu este prin ea însăși suficientă. Pentru a fi mulțumiți, *oamenii trebuie: 1) să disponibilizeze de posibilitatea de a-și dezvolta puterile intelectuale și artistice, vizavi de a ști cum să facem grații timpului și spațiului valoric- a interpreta anumite mișcări pe tabla de minuni a vieții în conformitate deplină cu caracteristicile și aptitudinile(inteligențele) lor înăscute; 2) să răspundă necesității creării unui mediu accesibil pentru creativitate*. „*Primul din aceste două scopuri reclamă promovarea tuturor ramurilor cunoașterii privitoare la legile naturii și la legile proceselor sociale, adică posibilitatea promovării tuturor cercetărilor științifice*. Căci știința este un întreg natural ale cărei părți se sprijină reciproc în modalități pe care, firește, nimeni nu le poate anticipa.

Progresul științei presupune *posibilitatea comunicării neîngrădite* a tuturor rezultatelor și judecăților – libertatea de exprimare și de instruire pe toate tărâmurile muncii intelectuale științifice – constatare ce prezintă o mare importanță practică. *În prima instanță ea trebuie garantată prin lege*. Legile însă nu pot garanta singure libertatea de exprimare; pentru ca orice om să-și poată expune nepedepsit vederile sale, *în rândurile întregii populații trebuie să domnească un spirit de toleranță [ibid.1]*. Prioritățile lui PAG, vizavi de TMSC, sunt anume acestea – crearea/favorizarea unui mediu cu predominanța spiritului de toleranță, oferirea unor condiții de activitate care să garanteze posibilități creative în remarcă einsteiniană. „*Pentru atingerea celui de-al doilea scop, adică a posibilității de dezvoltare spirituală și creativă a tuturor indivizilor, este nevoie de un al doilea fel de a cugeta și de a acționa, vizavi de cele evidențiate mai sus, vizavi de posibilitatea de dezvoltare a potențelor intelectuale și artistice la nivelul potențialului maxim în deplină conformitate cu caracteristicile și aptitudinile înăscute*”(Ibid.1. A. Einstein). Grăitoare în acest sens sunt *Suporrturile de referință* - Nr.I.MVPF la nivel de TMSC. Acesta este motivul preocupărilor noastre profesionale prin care insistăm asupra centrării *anume pe acea lege a spiritului de toleranță - PAG*. Metodologia în cauză, de altfel, ca și oricare altă metodologie, în cuprinderea parametrilor formativi, își are/își desemnează principiul dirigerii în baza căruia este fondată să-și repurteze angajarea în praxiologic.

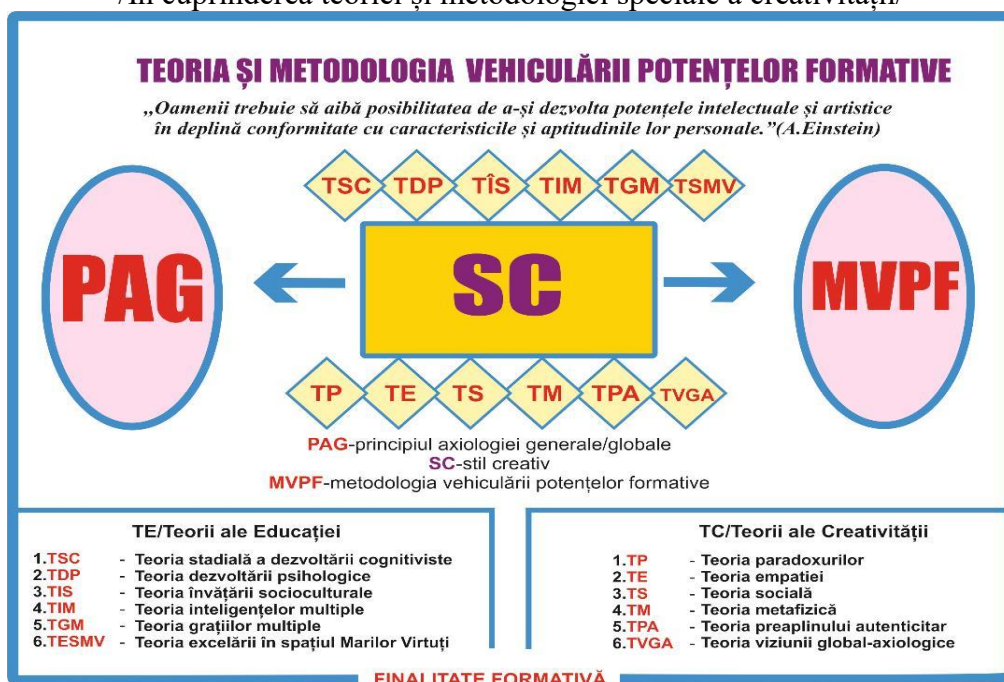
Psihopedagogia contemporană susține că *a fi creativ înseamnă a crea ceva nou, original și adecvat realității*. A crea înseamnă: a face să existe, a aduce la viață, a cauza, a genera; a produce, a fi primul care interpretează rolul și dă viață unui personaj, a compune repede, a zămisli etc; creativ este cel care se caracterizează prin originalitate și expresivitate comunicativă, este imaginativ, deschizător de drumuri, inventiv, inovativ etc. Expertul român Al. Roșca este de părerea că, datorită complexității fenomenului creației, este puțin probabil să se ajungă la o definiție unanim recunoscută, deoarece fiecare autor pune accent pe dimensiuni diferite. Astfel, se înțelege că „*dupa unii autori creativitatea este aptitudinea sau capacitatea individului de a produce ceva nou și de valoare, iar după alții, este un proces prin care se realizează un produs*”. (Al. Roșca, 1981, p.16). După noi, cei aflați în formatul culturii filologocentrice, creativitatea este „un proces prin care se realizează un produs” la nivelul exersării capacității de *a ști să faci grații timpului și spațiului valoric*; a lua atitudine/atitude în conformitate cu aptitudinile disponibilizatorii ale implicatului în acțional-strategic, vizavi de conceptul integru al *teoriei mulțimilor în formatul : Teoria inteligențelor multiple/Gardner- Teoria grațiilor multiple/L. Botezatu*. TMSC, în exersările noastre, solicită MECA [2] la pregătirea profesorului filolog întru determinarea nivelului gradual de evidență a complinirilor axiologice/filologocentrice în raport cu nivelul de capacitate/inteligență al celui implicat în procesul MVPF.

Vizavi de tendințele actuale ale curriculei la curs, de cerințele la zi ale mediului performant, se produce *activarea etapizată a teoriei și metodologiei aferente în învățământul preuniversitar (etapa de parteneriat) universitar, postuniversitar, în conformitate cu modelul conceptual de urmat*. Încrederea în forțele proprii la determinarea evidenței adevărului educabilitate–creativitate în procesul de formare a culturii filologocentrice - se datorează centrării pe PRF/principiul responsabilității formative, pe cele două principii coșeriene în integralitate: 1) *al creativității* și 2) *al alterității*, pe PLS al lui Mihai Cimpoi, raportate la PAG. Astfel că la etapa evaluării -autoevaluării,

PRF cere ca formularea descriptorilor de capacitate să aparțină de data aceasta nu managerului cursului, ci celui implicat în direct în proces(student-cursant), instigatorului teoriei și metodei implicate în exersiv la nivel de evidență a subiectului calității atât al artei profesionale, cât și al măiestriei cuuvântului artistic: autor-receptor-manager [3]. Mai menționăm că *Suporturile de referință* configurează coceptual niște nuclee acțional strategice în formatul implicit al celor două teorii complinitorii în format procesual: *teoria inteligențelor multiple* a lui Gardner în [4] și *teoria grațiilor multiple* a subsemnatei L. Botezatu [ibid.3]. Chiar dacă, ne luăm îndrăzneala să punem accentul pe particularitățile identificatoare ale TGM/teoria grațiilor multiple pe de o parte, cât și pe cele ale - TIM/teoria inteligențelor multiple pe de altă parte, ne dăm bine seama că ambele aparțin deopotrivă viitorului libertății de acțiune într-un proces interdisciplinar ,ba chiar intertransdisciplinar continuu. Este faptul prin care ispitim a crede că vor fi definitive, cât de curând (în marea lume a experților cointeresați) ca drept teorii complementare, vizavi de avansarea radicalului interpretativ la rangul de unitate valorică indispensabilă. Astfel obiectivul de bază al grațiilor multiple, după noi, este a purta de grijă *individului ca orizont al misterelor*, înălțării lui până la *orizont al Marilor Virtuți*.

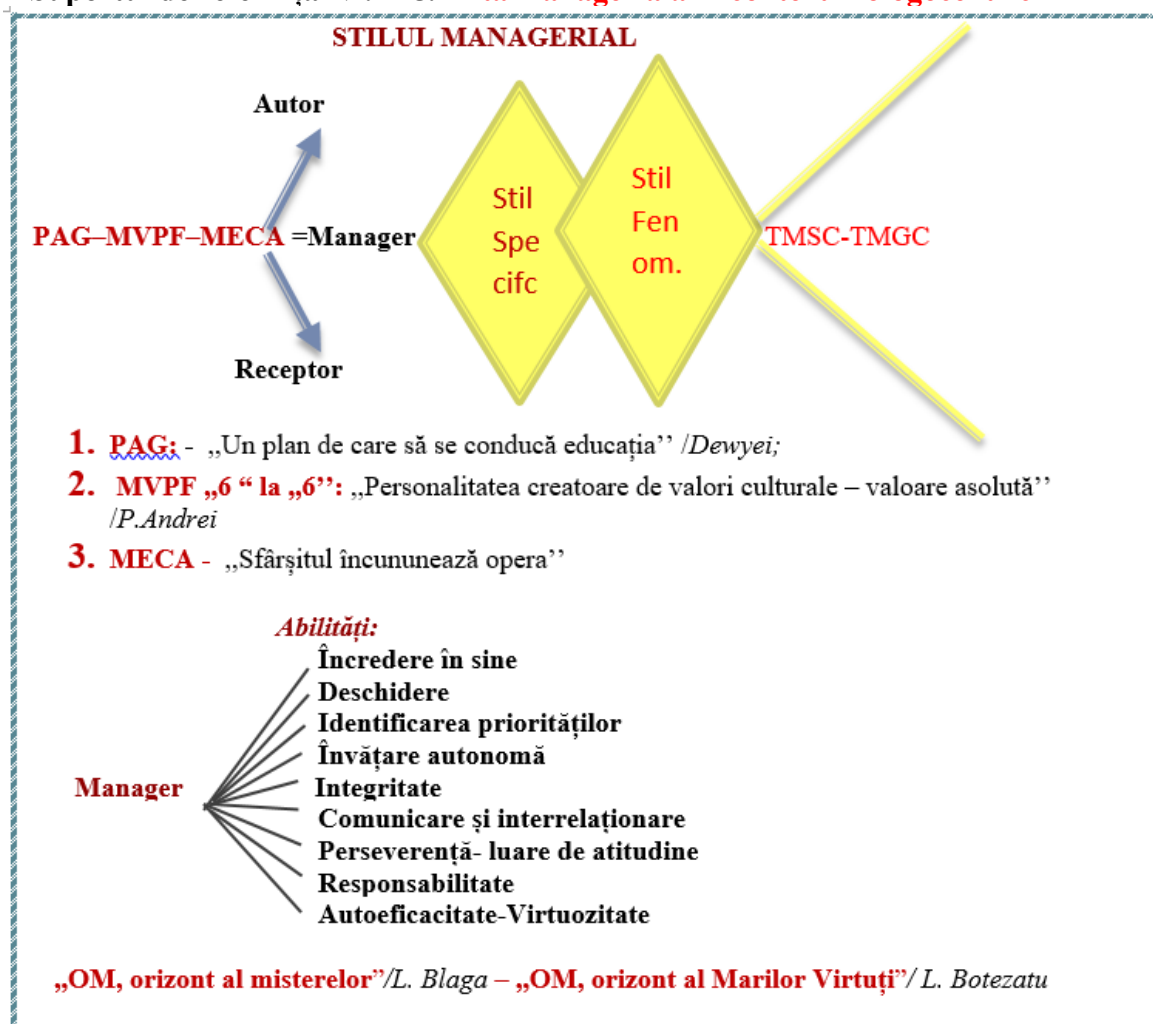
Or, asta trebuie să însemne a opta pentru un spațiu al grațierii în viziunea unui proces axiologic armonizant prielnic creativității.TMSC/teoria și metodologia specială a creativității în racordare la PAG configurează anumite modalități specifice de formare a culturii integrării în profesional, în filosofocentric acțional, ba chiar în filologocentric fenomenal, ținându-se cont de faptul că fiecare individ, la nivelul întregului operațional, disponibilizează de două condiții modelatoare a sinelui activat: 1) condiția universului intim- datul genetic/multiplele inteligențe, diferențiat de cel al semeșilor; 2) condiția universului social comun-reacția eului la mediu,favorizare a grațiilor multiple și reacția mediului ca expresie a excelării elui (după cum îi este datul) în datum. Dacă la nivelul mediului/spațiului formativ, funcția hermeneutic-hegemonică de reprezentare/contestare a plinătății spiritului în chintesență unică , aparține în special lui PAG, apoi la nivelul interpretativității individuale - principiului lăuntruului suveran/PLS. Ambii indici coraportuali(PAG-PRF), găsindu-și pe potrivă loc în contextul prezentului demers activat: zece grații de principiu axiologic global/zece configurații acțional strategice- în formatul cercetărilor personale (teoretico-experențiale) aprofundate[3].*Suporturile de referință* propuse aici selectiv: Nr.I-4; I-8; I-9.

Suportul de referință Nr.I-4. MVPF „6 la 6” în TMSC
METODOLOGIA VEHICULĂRII POTENȚELOR FORMATIVE
/În cuprinderea teoriei și metodologiei speciale a creativității/



Vizavi de practica specialității, e de observat, că dacă primele trei perechi de teorii ale binomului interpretativ prin paralelă TSC-TP; TDP-TE; TIS-TC se contrazic și se unifică asociativ atât pe verticala cât și pe orizontala devenirii, cele din categoria 4 și 5 dialoghează mai mult pe linie verticală: TIM-TGM; TM-TPA. Cele cu numerotarea 6, însă, sunt cele care poartă roșul generalizărilor depline pe ambele părți ale manifestării stilului artei interpretative. Prin sinteză, TMVPF fundamentează perspectiva sintetizărilor conceptuale ale Terezei Amabile în permanență freudiană (sine-eu-supraeu), care, în interpretările filologocentrice ale noastre, asamblează unitatea interactivă/interacțională a binomului teoriilor artei interpretative cu pricina: *șase teorii ale artei paideice* - *șase teorii ale artei cuvântului* în tripartiție vehiculatorie: EDUCAȚIE-CULTURĂ/CREAȚIE-CERCETARE. La exersarea acestei metodologii/MVPF în toată complexitatea proporțională (*șase - la șase*) rolul profesorului este unul vehiculativ/managerial de strateg într-un proces intertransdisciplinar progresiv: contrariere-asociere-generalizare; cumpăna înclinând de fiecare dată dinspre startizarea *multiplelor grații* înspre eficientizarea *multiplelor inteligențe pe scala Marilor Virtuți/a Marilor Grații*, vizavi de angajările ambilor vectori formativi (artă a cuvântului-artă paideică) în evidență integrativ tranzitivă – stil creativ specific - fapt prin care capătă contur transcenderea TMSC în TMGC.

Suportul de referință Nr. I- 8. Arta managerială în context filologocentric

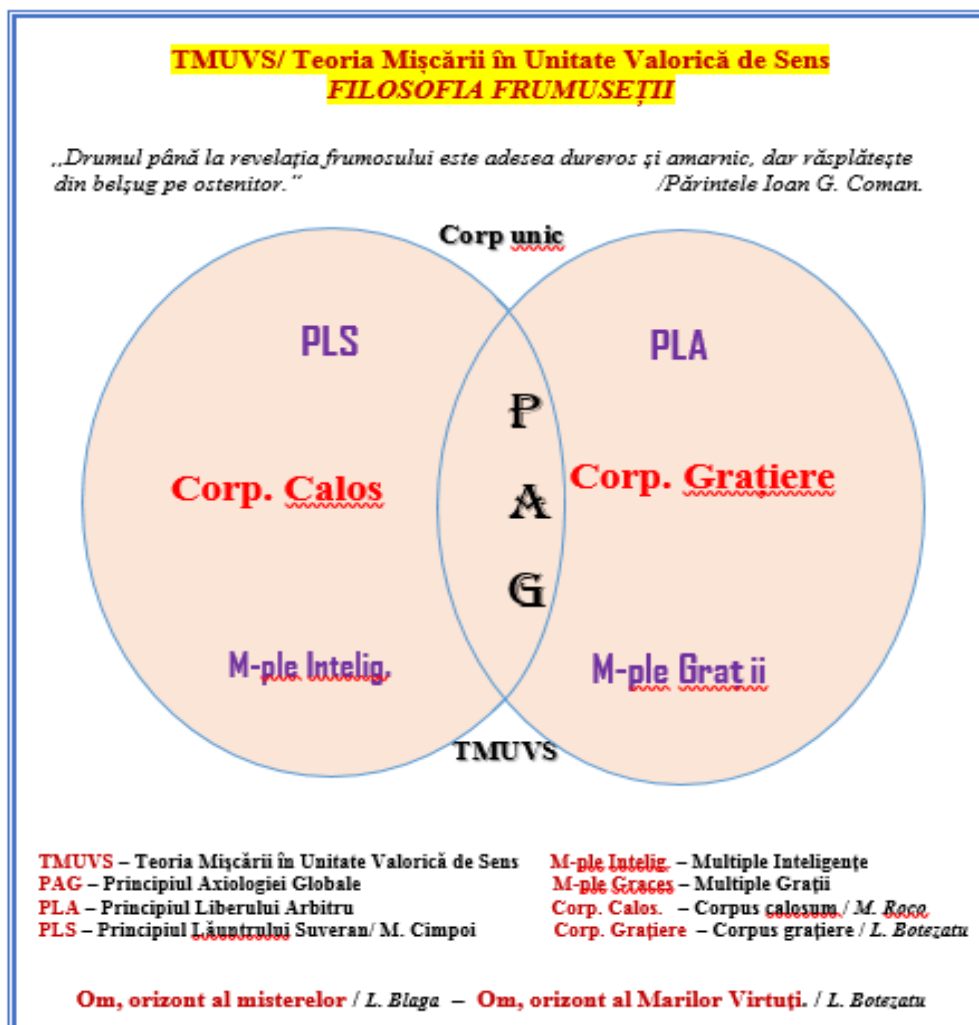


PRE/ Principiul Responsabilității Formative

- Centrarea pe intertransdisciplinaritate – avansare în filologocentric;
- TMSC/*Teoria și metodologia specială a creativității* - mijloc eficient de evidență a unui stil specific interactiv de creativitate/MVPF (*șase- la- șase*): măiestrie a angajării cuvântului artistic autenticitar în universal - măiestrie a excelării artei paideice în fenomenal;
- Accesare pe autoeficacitate;

- Dinspre metodologia specială – înspre metodologia generală a creativității în formatul celor zece teorii contemporane ale creativității;
- Transcendența la înălțimea interactivizării PAG-PRE/principiul reîntoarcerii la esență-PFCF/principiul formării culturii filologocentrice;
- Proces evolutiv-evaluativ în coraportualitate dinamică: MVPF-MECA;
- Format managerial echitabil.

Suportul de referință Nr. I- 9



Bibliografie:

1. Albert Einstein, "Cum văd eu lumea", Humanitas, București 2015, p. 280.
2. Liuba Botezatu, PAG-TMSC-TMGC Simpoziu Internațional. Bulgaria, 2021.
<https://www.scientific-publications.net/en/issue/1000051/> <https://www.scientific-publications.net/en/article/1002319/>
3. Liuba Botezatu <https://www.academia.edu/67626168/> "THEORY OF SETS" IN THEORETICAL-METHODOLOGICAL FORMAT OF MODERNIST-POSTMODERNIST CREATIVE ACCESS 2022.
4. Hovard. Gardner, "Teoria inteligențelor multiple" Harvard 2000 <https://www.wikimediafoundation.org/>
5. Mihaela Roco, Stimularea creativității tehnico științifice, E D P, București 1985.
6. R.J. Sterenberg. Manual de creativitate. București. Ed. POLIROM 2005.
7. Amabile, 1996; Runco și Chand, 1995; Torrance 1995.

CZU: 159.942.5:616.21

ASPECTE SOCIOPSIHOLOGICE ALE CAPITALULUI SOCIAL LA TINERI CA RESURSĂ DE CONSOLIDARE A SOCIETĂȚII

Lucia Gașper,

dr. în psihologie, cercetător științific superior Centrul de Sociologie și Psihologie Socială
Institutul de Cercetări Juridice, Politice și Sociologice

e-mail: gasperlucia@mail.ru

orcid.id: 0000-0001-5794-8386

Summary. It is analyzed the topic of social capital from a socio-psychological perspective in the article. The socio-psychological aspects of young people social capital in the transitive society are described: trust, civic identity, value orientations as resources for society consolidation.

Keywords: social cohesion, social capital, intergroup relations, trust, civic identity.

Interesul pentru tematica coeziunii sociale și a capitalului social este important în condițiile unei societăți în tranziție, descrisă din perspectiva psihologică ca fiind caracterizată de fenomene precum:

- globalizarea, care duce la expansiunea spațiului, inclusiv a contactelor interpersonale;
- transformări sociale cardinale;
- intensificarea incertitudinii sociale, asociată, în primul rând, cu transformările constante ale valorilor, normelor, standardelor din lumea contemporană, care este în schimbare;
- creșterea duratei perioadei procesului de socializare și activarea resocializării;
- extinderea spațiului informațional și consolidarea rolului acestuia, înlocuind parțial conexiunile intergeneraționale [1, p.73].

Analizând conceptele de capital social descrise în sociologie, economie și psihologia socială cercetătorii din domeniul psihologiei au ajuns la concluzia că cele mai „psihologice” componente ale capitalului social, și care provoacă mai puține dezbateri la majoritatea autorilor, sunt următoarele:

- încrederea;
- coeziunea socială;
- toleranța reciprocă.

Aceste componente sunt analizate ca fiind structuri psihologice principale ale capitalului social. Analizînd capitalul social la nivel macro, autorii (N.M.Lebedeva, A.N.Tatarko) propun și a patra componentă - identitatea civică. La fel, cercetătorii au ajuns la concluzia că există o resursă sociopsihologică a personalității interpretată de către autori ca „capital sociopsihologic al personalității”. Conform autorilor, capitalul sociopsihologic, reprezintă o formă sociopsihologică integrală, avînd la bază resursa relațiilor personalității cu societatea în ansamblu și cu mediul apropiat. Indicatorii menționați în acest context sunt: încrederea, bunăstarea subiectivă, adaptarea personalității în societate [2].

Problemele complexe acumulate în societate necesită unificarea eforturilor tuturor cetățenilor pentru luarea unor decizii corecte și găsirea soluțiilor eficiente pentru a depăși dificultățile apărute. Acest lucru este imposibil fără construirea încrederii, care este fundamentul care întărește legăturile sociale de încredere, fortificînd în acest fel coeziunea societății și oferind integritate oricărui organism social. Doar prin înțelegere, respect reciproc, încredere, toleranță oameni sunt capabili să conștientizeze unitatea intereselor lor fundamentale și să găsească o modalitate comună de a depăși și soluționa dificultățile existente. O societate coezivă se bazează pe sporirea încrederii la toate nivelele de interacțiune - interpersonal, grupal, regional. Creșterea acestei conștientizări încurajează căutarea resurselor noi pentru consolidarea înțelegerii reciproce și a încrederii în societate.

În iulie 2020 colaboratorii Centrului de Sociologie și Psihologie a Institutului de Cercetări Juridice, Politice și Sociologice au realizat un studiu la tema coeziunii sociale pe un eșantion reprezentativ format din 1202 respondenți, aplicându-se o anchetă sociologică prin chestionar.

Chestionarul a fost structurat pe compartimente, conținând întrebări formulate în baza principalilor indicatori ai coeziunii sociale: identitate, apartenență, rețele sociale și participare, încredere, suport și solidaritate socială, norme integrative și securitate socioeconomică. Printre întrebările din chestionar au fost și câteva referitoare la încredere.

La întrebarea „*Se poate avea încredere în majoritatea oamenilor?*”, 74,7% din respondenți au menționat că trebuie să fii vigilent, 16,6% - că deloc nu poți avea încredere în majoritatea oamenilor și 8,7% - că se poate avea încredere în majoritatea oamenilor. La fel rezultate asemănătoare au fost înregistrate și la grupul de tineri cu vârsta cuprinsă între 18-24 de ani (155 de subiecți). 74,2% din grupul tinerilor au menționat că trebuie să fii vigilent, 20% - că deloc nu poți avea încredere în majoritatea oamenilor și 5,80% - că se poate avea încredere în majoritatea oamenilor.

Sociologul polonez P.Sztompka caracterizează incertitudinea care a pus stăpânire pe oameni în timpul pandemiei, prin:

- globalitate (pandemia nu cunoaște hotare naționale);
- universalitate, (pandemia nu cunoaște diferențele de clasă sau stratificare socială, practic nimic nu poate proteja persoana de acest pericol);
- invizibilitate (lipsa unor mijloace cu ajutorul cărora se poate percepe pericolul).

Cercetătorul menționează că pericolul este ascuns în toate activitățile de zi cu zi: la întâlnirea cu prietenii, cu vecinii, cu trecătorii pe stradă, teatru, biserică etc. Într-un cuvânt totul devine riscant, iar amploarea riscului nu poate fi estimată. În asemenea momente încrederea este extrem de importantă, deoarece numai atunci oamenii vor respecta restricțiile și recomandările necesare pentru a depăși pandemia [3]. Într-o situație de pericol apare o necesitate vitală în încredere. Încrederea, solidaritatea, ajutorul reciproc, compasiunea sunt factorii decisivi în lupta cu pandemia.

Structura identității sociale include diverse caracteristici identificabile: familiale, de vârstă, profesionale etc. Un loc important printre aceste caracteristici ocupă și identitatea civică și este considerată o componentă a capitalului social [2].

Identitatea civică este o componentă a identității sociale, persoana aparținând unui oarecare grup social împreună cu sensul emoțional și valoric personal de apartenență ca membru al acestui grup. În descrierea problemelor identității sociale, H.Tajfel a remarcat că, deoarece apartenența la un grup este legată de aprecierea socială pozitivă sau negativă, atunci și însăși identitatea socială a individului poate fi negativă sau pozitivă [4].

Cercetările sociopsihologice au arătat că o identitate de grup pozitivă este asociată cu o atitudine pozitivă față de reprezentanții altor grupuri culturale și altor grupuri etnice. Astfel, identitatea civică pozitivă contribuie la o bună interacțiune socială, la respect față de propria persoană, la activism civic, solidaritate și coeziune [2].

Grupul cel mai activ din punct de vedere social este considerat grupul tinerilor care vor forma imaginea viitorului și reprezintă un potențial de inovare, având un rol important în toate aspectele vieții. Prin urmare, formarea identității civice reprezintă o formă de consolidare și dezvoltare a potențialului tinerilor, precum și o resursă de consolidare a societății.

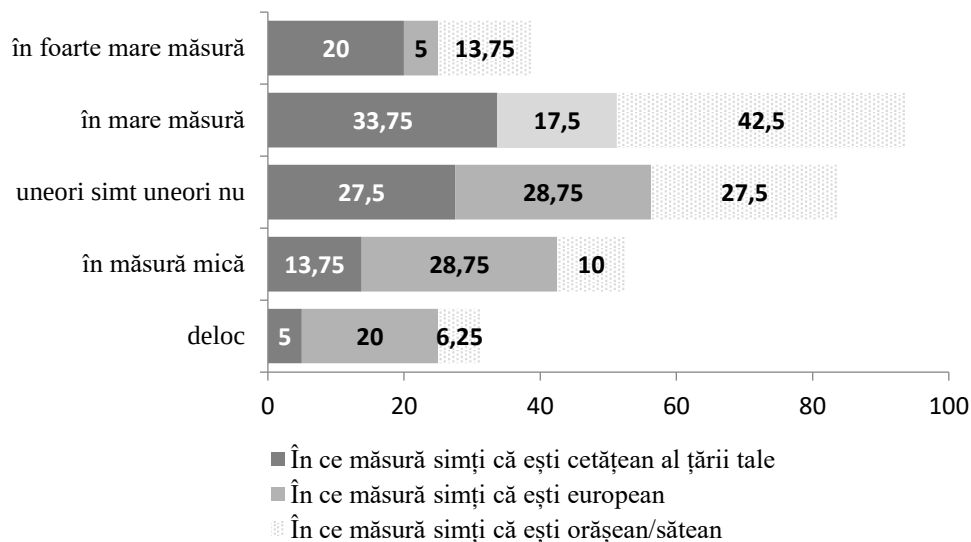
Funcția identității civice este integrarea într-o comunitate unică; autorealizarea și autoactualizarea personalității în activitățile social evaluative; este o funcție ce realizează trebuința de afiliere în apartenența grupală; sentimentul de ”noi”, ce unește persoana cu societatea, permite depășirea anxietății și asigură o încredere și stabilitate a personalității în condițiile sociale existente.

La studiul realizat în 2021 au participat 80 de tineri cu vârsta cuprinsă între 18-25 de ani din regiunile: UTA Găgăuzia și Chișinău. Respondenții au răspuns la câteva întrebări care au avut ca scop măsurarea identității civice.

Prin identitate civică înțelegem identificarea cu cetățenii țării, spațiul ei statal-teritorial, ideile despre stat, societate, țară, „imaginea noastră”, simțul comunității, solidaritate, responsabilitate. Ca

și în alte identități colective (sau de grup), componentele caracteristice identității civice conțin aspectul cognitiv, emoțional și reglator [5].

La întrebarea „*În ce măsură simți că ești cetățean al țării tale*” tinerii au răspuns: În foarte mare măsură - 20% , în mare măsură - 33,75%, uneori simt uneori nu - 27,5%; în mică măsură 13,75; deloc -5%. Deci, tinerii se percep ca cetățean al țării într-o măsură mare și foarte mare (53, 7%).



La întrebarea „*În ce măsură simți că ești european?*” tinerii au răspuns: În foarte mare măsură - 5%; în mare măsură - 17,5%; uneori simt uneori nu - 28,75%; în mică măsură - 28,75; deloc - 20%. Identitatea europeană este atractivă pentru tineri, dar probabil, are o imagine mai puțin concretă și conturată din punct de vedere practic. Cea mai exprimată identitate civică la tineri este cea locală. Mai mult de jumătate din respondenți (56,25%) au răspuns la întrebarea „*În ce măsură simți că ești orășean/sătean*” în mare și foarte mare măsură.

Cunoașterea valorilor tinerilor este un alt aspect important în înțelegerea coeziunii sociale și a capitalului social. Un studiu realizat în anul 2019 pe un grup de 142 de adolescenți (12-17 ani, elevi ai claselor VII-IX) a scos în evidență valorile creativitate, lucru interesant, viața activă ca fiind la nivel redus, deși ele sunt promovate de către instituțiile sociale. Faptul că anumite valori (sănătate, viața material asigurată, viața activă, lucru interesant) sunt mai puțin accesibile poate duce la apariția unui impact negativ asupra potențialului intelectual, creșterea nivelului de anxietate, respectiv un nivel redus al capitalului social [6, pp.41-51].

Neformarea valorilor viață profesională activă, activitate interesantă poate duce la dezadaptare socială, caracterizată prin reacții stereotipe, iresponsabilitate, și o integrare mai slabă în grupurile sociale. Pentru preîntâmpinarea acestor dificultăți sunt necesare programe de suport sociopsihologic care ar veni în ajutor atât tinerilor cât și specialiștilor din domeniul respectiv. În acest context și instituțiile sociale ar trebui să acorde atenție deosebită tinerilor ce întâmpină dificultăți, prin acordarea calitativă și sistematică a suportului sociopsihologic.

Orientările valorice, încrederea, identitatea civică, caracteristica psihologică a perioadei de tranziție sunt doar unele aspecte care ajută la înțelegerea capitalului social ca resursă de consolidare a societății coezive.

Problematica ce reflectă aspectele sociopsihologice ale capitalului social la tineri rămân a fi actuale. În acest context, sunt binevenite realizarea cercetărilor multidisciplinare la tema dată, cât și abordarea practică prin desfășurarea programelor ce au ca scop formarea și dezvoltarea identității civice a personalității ca componentă a identității sociale, elaborarea programelor sistematice instructiv-educative, dezvoltarea valorilor spiritual-culturale și morale. Chiar și în această perioadă dificilă și incertă instituțiile de învățământ prin procesele instructiv-educative, prin disciplinile umanitare pot contribui la fortificarea și dezvoltarea capitalului social la tineri ca o dimensiune a resursei sociale.

Bibliografie:

1. Martsinkovskaya, T. D. History, Culture and Development as a Basis of Historical-Genetic Paradigm. Cultural-Historical Psychology, 2015, 11(4), 69-78.
<https://doi.org/10.17759/chp.2015110406>
2. Татарко А.Н., Лебедева Н.М.,. Социальный капитал: теория и психологические исследования. Монография. Москва: РУДН, 2009, 233 с.
3. Sztompka P. Trust and risk at the time of the pandemic. Nauka, 2021, 4. P.7-18, DOI: 10.24425/nauka.2021.137640
4. Tajfel H. Social identity and intergroup relations. Cambridge and Paris, 1982.
5. Дробижева Л.М. Гражданская идентичность как условие ослабления этнического негативизма // Мир России. Т. 26. № 1.2017, С. 7–31
6. Gaşper L., Particularități sociopsihologice ale valorilor adolescenților în condițiile migrației. În: Evoluția clasei mijlocii în Republica Moldova: Premise socioeconomice și politice. (partea II-a), studiu sociologic, coordonator: doctor V. Mocanu, Chișinău, 2019, p.41-51

CZU 371.1.07

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

Бахтина Антонина,

конференциар, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, РФ

e-mail: antan.76@mail.ru

orcid.id:0000-0003-2971-8916

Abstract. The article deals with the problem of professional psychodiagnostics in education. The general concept of psychodiagnostics of various researchers is given. The approaches of domestic and foreign authors are analyzed. Some methods of psychodiagnostics in professional education are considered.

Keywords: psychodiagnostics, professional competence, competence approach, educational environment, teaching quality, scientific and educational center

Профессиональная психологическая диагностика личности используется во многих областях, в частности, психодиагностические методы являются ключевыми в работе практического психолога. Психодиагностика стала психолого-педагогическим условием, влияющим на эффективное усвоение учебных знаний, нового теоретического и практического опыта. Прогресс умственного и личностного развития ребёнка в современном обществе во многом зависит от первоначальных результатов психологической диагностики.

Многие учёные исследовали психологическую диагностику личности, и различия в их результатах зачастую определялись особенностью понимания сущности самой личности. Например, Е. В. Андриенко считает, что личность, как категория психологии, обозначает включённость человека в общественные отношения. Личность является субъектом отношений, сознательной деятельности и устойчивой системой социально значимых черт человека. В своих исследованиях автор обратил внимание на то, что применительно к личности человека, диагностика связана с выявлением определённых особенностей, черт, способностей человека, выступающих в качестве соответствующих признаков и примет. Диагностика личности, по её мнению, может осуществляться на трёх уровнях: симптоматическом, этиологическом и типологическом [1].

Симптоматический уровень проявляется в наиболее ярких внешних признаках или внешних проявлениях какого-либо качества человека. Этот уровень является наиболее простым по той причине, что позволяет выявить особенности личности без использования

специальных методик. Симптоматический уровень основывается на изучении психологом социального проявления человека.

Вторым уровнем диагностики является *этиологический* уровень, на котором учитываются не только наиболее яркие признаки, но и причины их возникновения. К причинам возникновения могут относиться наследственность, семейное воспитание, влияние социальных факторов и события из прошлой жизни.

Третий уровень диагностики личности – *типологический*. На этом уровне учитываются симптомы, причины, а также определяется место и значение всех полученных данных о личности. Этот уровень диагностики является универсальным, так как любого человека всегда можно отнести к какому-либо типу.

Э. Ф. Зеер дал следующее определение психодиагностики: это область науки и практики в психологии, которая направлена на распознавание психологических особенностей и различий людей и социальных групп. По его мнению, чтобы психодиагностика соответствовала требованиям профессионального развития личности, необходимо создание особой ситуации развития – специфической системы отношений педагога-психолога и обучаемого, которая обязательно должна характеризоваться открытостью и доверительностью. Автор считает, что юность и взрослость являются периодом самоутверждения себя в социальной и профессиональной деятельности. Также он указывает на то, что в процессе многоплановых деятельностей личность продолжает своё развитие, но для одной социально-профессиональной группы ведущую роль играет учебно-профессиональная деятельность, для вторых – профессиональная, для третьих важна социальная, спортивная и бытовая деятельность [3].

По нашему мнению, психодиагностическая ситуация развития личности должна включать в себя такие моменты, как:

- создание педагогом-психологом мотивации саморазвития и самосовершенствования субъектов;
- ориентирование данных, полученных при диагностике, на обогащение представлений обследуемых о себе;
- активное участие членов группы в ходе применения диагностики в обсуждении и проектировании профессионально-психологического профиля личности, а также участие в обработке полученных данных и их интерпретации;
- использование при проведении диагностики личности таких техник, как беседы, тренинги, консультирование и др.;
- соблюдается принцип «презумпции и невиновности», заключающийся в том, что наряду с наиболее вероятной гипотезой учитывается и противоположная;
- психодиагностика должна быть направлена на комплексную оценку личности;
- повторная диагностика социально-профессиональных образований личности уже через 2-3 года становится основой психологического сопровождения профессионального роста и карьеры специалиста.

Психологическая диагностика является психологической дисциплиной, которая разрабатывает методы выявления и изучения индивидуальных психологических и психофизиологических особенностей человека.

Цель психодиагностики – сбор информации об особенностях человеческой психики. Также психодиагностика включает в себя область психологической практики, работу психолога по выявлению разнообразных качеств, психических и психофизиологических особенностей, черт личности [10].

Любая диагностика связана с прогнозом, который строится на умении понять внутреннюю логику самодвижения процесса развития, что определяет основные направления развития на основе прошлого и настоящего. Часто у человека возникают проблемы, связанные с необходимостью выявления у него тех или иных индивидуальных особенностей и прогнозов на их дальнейшее развитие [1].

Например, уже в юношеском возрасте человеку нужно правильно определиться с выбором профессиональной сферы, чтобы избежать многих ошибок. Выбор профессии должен основываться на возможностях и способностях человека, ведь если человеку интересно, чем он занимается, а главное, у него это хорошо получается, то результаты его деятельности будут намного выше и качественнее, чем у тех, кто руководствовался другими мотивами, такими как мода, высокая оплата труда [2; 8].

Современная диагностика личности используется во многих областях, в частности, психодиагностические методы являются ключевыми в работе практического психолога и педагога [7; 9]. Н. В. Зоткин выделяет ряд преимуществ использования специальных психодиагностических методик в профессиональном образовании.

Психодиагностические методики:

1. Позволяют собрать диагностическую информацию за относительно короткие сроки;
2. Дают возможность получения информации о глубинных неосознаваемых психических явлениях;

3. Предоставляют информацию конкретную, т. е. не о человеке, в общем, а о его индивидуальных особенностях (об интеллекте, тревожности, самоответственности, личностных чертах и т. п.);

4. С помощью этих методик информация поступает в виде, позволяющем дать качественное и количественное сравнение человека с другими людьми;

5. Информация, получаемая с помощью диагностических методик, полезна с точки зрения выбора средств вмешательства, прогноза его эффективности, а также прогноза развития, общения, эффективности той или иной деятельности человека [4].

Н. В. Зоткин считает, что правильная оценка и интерпретация результатов психологического тестирования должна основываться на знании того, для какой цели они используются:

- 1) Психологическая характеристика: особенности познавательных процессов, темперамента, характера, способностей, межличностных отношений, в педагогике, психиатрии и экспертизе;

- 2) Дифференциация: распределение детей по способностям, диагностика знаний;

- 3) Профконсультация и профотбор;

- 4) Выбор способов и приемов психологического и непсихологического вмешательства: консультирование, коррекция и пр., оптимизация процессов обучения и воспитания;

- 5) Самопознание и саморазвитие [4].

Проводят диагностику с помощью различных тестов-опросников, анкет и другого психодиагностического инструментария [6], в том числе, это могут быть личные беседы, наблюдение, диагностические игры и т.п.

Тесты, в свою очередь могут подразделяться:

- на вербальные и невербальные;
- на групповые и индивидуальные;
- на тесты личности, интеллекта, специальных способностей, выявления достижений и креативности;

- на тесты скорости и результативности;

- на компьютерные, бланковые, ситуационно-поведенческие, аппаратные и др.;

- шкалы индивидуальных различий и критериально-ориентированные тесты;

- тесты, определяющие готовность к школе, профотбора и профготовности;

- комплексные и монометрические.

Кроме того, введение компьютерного тестирования открывает новые возможности в психодиагностических исследованиях.

Вызывает интерес группа методик, относящихся к виду «объективно-манипуляционные». Эти методики основываются на том, что испытуемым предлагаются

задачи в форме реальных предметов, с которыми нужно сделать что-либо, например, собрать какой-то предмет, изготовить или же разобрать.

В тех случаях, когда интересы и предпочтения индивида неосознанны и не выражены, рекомендуется проведение психодиагностического обследования. При этом должен учитываться широкий спектр профессиональных требований.

В целом следует отметить, что диагностические методы имеют ключевое значение для профессионализации, профориентации и профконсультации в профессиональном образовании [5; 11; 12].

Для того, чтобы качество образования выпускников различных вузов было выше, необходимо, чтобы самим выпускающимся было интересно то, чем они будут заниматься, а, главное, важно определить способности личности к данной сфере профессиональной деятельности. Определить это необходимо ещё на первых стадиях профессионального самоопределения с помощью психодиагностических методов и методик.

Библиография:

1. Андриенко, Е. В. Социальная психология: Материалы для семинарских и лабораторно-практических занятий / Е. В. Андриенко. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. – 341 с.
2. Евдокимова, А. И. Педагогические особенности самоопределения в профессии в условиях непрерывного образования / А. И. Евдокимова, Д. О. Кикава, А. В. Морозов // Педагогическая информатика. – 2021. – № 4. – С. 57-67.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
4. Зоткин, Н. В. Основы психодиагностики / Н. В. Зоткин. – Самара: Изд-во «Универс групп», 2007. – 207 с.
5. Кряхтунов, М. И. Психологические основания педагогического призвания / М. И. Кряхтунов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8 (103). – С. 25-29.
6. Морозов, А. В. Деловая психология / А. В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2005. – 1040 с.
7. Морозов, А. В. Диагностика креативности в педагогической деятельности / А. В. Морозов. – М.: ИГУМО, 2001. – 80 с.
8. Морозов, А. В. Личностная мотивация как главная детерминанта успешной профессиональной деятельности в современном обществе / А. В. Морозов, А. П. Соловьёв // В сборнике: Евразийское пространство: приоритеты социально-экономического развития // Материалы II Международной научно-практической конференции / Под редакцией д.э.н, профессора В. П. Тихомирова. – М.: ЕАОИ, 2012. – С. 573-575.
9. Морозов, А. В. Проблема диагностики креативности личности в современной психологии / А. В. Морозов // В сборнике: Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты // Материалы III Национальной научно-практической конференции. Том 1. – М.: ФПОР, 2006. – С. 118-120.
10. Морозов, А. В. Профессиональное распознавание и оценка личности / А. В. Морозов, В. К. Потёмкин. – СПб.: ФНС, 2008. – 429 с.
11. Морозов, А. В. Психологическое консультирование в системе современной высшей школы / А. В. Морозов // В книге: Системогенез учебной и профессиональной деятельности // Материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2015. – С. 238-240.
12. Сунцова, Я. С. Диагностика профессионального самоопределения / Я. С. Сунцова. – Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2009. – 308 с.

УДК 316.6

ДИСКУРСИВНО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ СОЗНАНИЯ

Белкин Антон,

доктор психол. наук, доцент, конференциар

Израильское общество кросскультурных исследований, г. Тель-Авив, Израиль

e-mail: yyyyahwe@gmail.com

orcid.id: 0000-0002-6559-7122

Abstract. The paper presents the analysis of consciousness from the perspective of modern psychological science and classical ideas. It was concluded that modern psychology develops an integrative approach as a combination of the science of consciousness and cognitive theories of consciousness. The contribution of the Samara psychological school to the study of consciousness is considered. Ideas about consciousness in the concept of V.M. Bekheterev were analyzed; poststructuralist and postmodern concepts of consciousness. The work for the first time presents the basic provisions of the author's concept of consciousness, which considers the individual as a subject endowed with the ability to receive, transform the energy of the surrounding world and transform the latter. At the same time, this ability is limited by the action of discourse formations and socio-discursive practices that program consciousness and reduce its activity.

Key words: consciousness, energy, discourse, socio-discursive practices, brain, concepts of consciousness

Понятие сознания, которое рассматривается в современной психологической науке как сложное многоуровневое понятие, что находит выражение в конструировании системы и типологии пространств сознания, рассматривается в оригинальной авторской концепции как специфически человеческий уровень бытия, предполагающий регулятор способности человека с определенным энергетическим потенциалом конструировать реальность в пространстве пересекающихся дискурсивных формаций. Сознание емко можно определить как новый уровень бытия человека, который представляет собой нечто большее, чем систему составляющих его компонентов, включая особенности функционирования мозга, условия формирования личности в детстве, самодетерминацию деятельности и т.д.

В последнее время в изучении сознания преобладает *интегративный подход*, аккумулирующий достижения науки сознания (исследования мозга) и когнитивных подходов. Перспективным становится изучение сознания с позиций постмодернистской психологии и дискурсивного подхода, так как многие ситуации социальной коммуникации включены в более широкий круг культурного дискурса. В статье рассматривается ряд аспектов межкультурального взаимодействия в поликультурной среде.

Понятие сознания без преувеличения можно назвать самой сложной и, одновременно, самой методологически актуальной проблемой не только психологии, но и других наук – философии, антропологии, биологии и др. Действительно, если бы проблема сознания или мозга была бы окончательно решена, в этом случае в науке и научной историографии доминировала бы единая парадигма, в соответствии с которой выстраивались бы целые концептуальные модели и отдельные научные исследования различного толка. Вместе с тем мы в настоящее время имеем широкий спектр радуги методологических подходов, при этом зачастую в научных исследованиях практикуется и широкий методологический подход, который не акцентирует внимание на отдельных аспектах психологической реальности по строго определенным критериям, но находится как бы между ними.

В психологическом плане наиболее сложной является трактовка сознания как явления субъективности (трудная проблема сознания) [4]. В широком плане сознание исследуется с позиций социолингвистической, нейрофизиологической, культурно-исторической,

биоэволюционной, нейрокогнитивной и др. наук. Сохранению целостности изучаемого явления способствует идея многомерности, многоуровневости сознания и его хронотопической организации.

Проведенный нами анализ динамики изучения сознания по материалам «The association for the Scientific Study of Consciousness», которые представлены в конференциях с 1997 по 2019 гг. по сути, представляет собой изучение динамики развития мировой психологической мысли в исследовании сознания. Он показал, что современная психология представляет собой планомерный переход от редукционистского, структуралистского понимания сознания в рамках одного из основных концептуальных подходов к его изучению: когнитивной психологии и нейронауки к интегративной психологии, включающей в себя оба эти направления как свои атрибутивные части.

Не останавливаясь подробно на результатах этого исследования, отметим, что оно позволило выделить основные конструкторы исследования сознания в психологической науке: визуальное сознание и визуальное восприятие; когнитивные познавательные процессы; нейрофизиологические механизмы, мозг и нейронные корреляты сознания; познание и опыт; методология и методы изучения сознания.

Отметим, что в российской психологии исследования сознания и ментальности получила широкую известность Самарская школа изучения сознания, представленная работами Г. В. Аكوпова и его учеников. Так, в Самаре были проведены четыре Всероссийские конференции по исторической психологии российского сознания (1994, 1997, 1999, 2004 гг.), представляющие различные направления исследований провинциальной ментальности, как группового сознания.

В настоящее время в Самарской психологической школе изучения сознания получил развитие типологический подход к исследованию категориальных пространств сознания, а сам феномен сознания рассматривается как многоуровневое и многоаспектное явление.

Г. В. Акопов считает, что типологизация исследовательских подходов к проблеме сознания позволяет упорядочить существующие изыскания в логике детерминации. Вместе с тем, по его мнению, представленность в рассматриваемой типологии субъектной (личностной) интенции исследователя сохраняет возможность и реальность самодетерминации в пространстве проявления сознания [1].

Г. В. Акоповым предложена 2-х факторная модель изучения сознания. В методологическом и методическом планах в качестве базовых детерминант сознания и тех или иных форм его проявления в модели Г. В. Аكوпова определяются факторы контакта (коммуникация, смысловое и рефлексивное общение) и свободы (свобода выбора, творчество и созидание как творческое конструирование) во взаимодействии индивида с внешним миром и в самоактуализации (самоопределение, самореализация, самовыражение).

Отметим еще раз, что в последнее время в изучении сознания преобладает интегративный подход, аккумулирующий достижения науки сознания (исследования мозга) и когнитивных подходов. В дальнейшем мы рассмотрим те подходы, которые ближе к нашей концепции сознания по своим постулатам.

Энергетическую концепцию сознания развивал В. М. Бехтерев. Можно согласиться с его утверждением о том, что все объекты материального мира являются проявлением энергии. Так или иначе все физические объекты представляют собой различные формы превращения энергии [5]. Он также рассматривает сознание как результат особого напряжения живых организмов.

Основные положения его концепции известны и кратко состоят в следующем. Мировая энергия обуславливает движение всего во Вселенной. Все движется благодаря непрерывному превращению одной формы энергии в другую. Мировой процесс сводится к разнообразным проявлениям энергии. Все основные жизненные процессы также неразрывно связаны со скрытой энергией. Они представляют собой постоянное превращение внешних энергий природы в скрытую энергию организма и в дальнейшем постоянное расходование этой

энергии в окружающую среду. Присутствие скрытой энергии неотделимо от протекания психических процессов, как сознательных, так и бессознательных, и от проявлений субъективного мира. Всякий человек обладает известным запасом энергии, как унаследованным, так и накопленным в течение жизни путем преобразования во внутреннюю энергию поступающей из окружающей среды. После смерти организма скрытая в нем энергия переходит в другие формы в соответствии с законом ее сохранения.

В. М. Бехтерев считал, нет необходимости говорить о двух отдельно функционирующих видах энергии – психической и нервной. Он исходил из того, что «психическое и физическое суть два несоизмеримых между собой явления, не допускающих никаких непосредственных переходов одного в другое. Если же они всегда и везде протекают параллельно друг другу, то этот факт объясняется ничуть не тождеством физического и психического, рассматриваемого нами лишь с двух точек зрения, как допускают некоторые, а тем, что оба порядка явлений обязаны своим происхождением одной общей, скрытой от нас причине, которую мы пока условно назовем скрытой энергией» [3, с. 60].

Следовательно, основные положения его концепции состоят в универсализации энергии, в ее постоянном движении и взаимопереходе и обусловленности психического и нервного единой скрытой энергией.

По нашему мнению, другим перспективным становится изучение сознания с позиций постмодернистской психологии и *нарративно-дискурсивного подхода*, так как многие ситуации социальной коммуникации включены в более широкий круг культурного дискурса.

С позиций представителей постструктурализма и деконструктивизма (Ж. Деррида, Ж. Делез, Ю. Кристева, Ж. Лакан, М. Фуко) и постмодернистской психологии (К. Джерджен, Р. Харре, К. Мюррей и др.) сознание и личность представляют собой не физические и не когнитивные структуры, а социально-дискурсивные образования, текстуальные по своей природе.

Разница между этими мыслителями, создававшими оригинальные философские подходы к пониманию бытия человека, связи сознания и языка, лежит в особенностях определения роли человеческого сознания и личности в текстуальном дискурсивном пространстве. Ряд видных представителей рассматриваемого подхода говорит о «смерти» дива – фрагментированного человека Нового времени, погребенного под гущей дискурсивных практик, указывая, что его сознание представляет собой материальный носитель, на который наносят записи различные дискурсивные системы.

Вспомним Ж. Лакана с его концепцией трех крупных систем – символического, воображаемого и реального. Воображаемое, личное достояние человека, крайне ничтожно по сравнению с символическим – хранилищем культурных символов и знаков. Реальное же вообще недоступно сознанию человека.

Другие исследователи, такие как М.-П. Фуко, считают, что человек существует как отдельный индивид, по крайней мере относительно автономно, постулируя, что на его сознание огромное влияние оказывают разнообразные социальные институты, которые используют в этих целях все более сложные дискурсивные и социальные практики.

Другое отличие кроется в понимании ускользания смысла. Постулируется барьер между означаемым и означающим (Ж. Лакан), принципиальная историчность сознания, которая им самим не осознается (М. Фуко), многоуровневость и множественность смыслов (Ж. Делез, Ф. Гваттари) и др. В общем-то складывается впечатление, что сознание – это плоскость, на которую воздействуют силы разного рода: социальные институты, дискурсивные формации и др. [2].

Отметим, что в данном подходе существуют два основных направления анализа сознания. Одно из них связано с анализом повествовательных структур сознания, жанров сознания; второе связано с анализом тех или иных дискурсов – в тексте, вне текста, за текстом и т.д.

В качестве первого направления представлен *нарративный подход*. Считается, что реальность открывается сознанию в виде описания, рассказа, то есть – нарратива. Так, К. Мюррей, вслед за Н. Фраем, считает, что целью нарративного анализа должно быть выделение определенных рассказовых структур личности. Он выделяет четыре основные жанровые структуры, в рамках которых западное сознание осмысливает и конституирует себя, и которые отражают проблематику взаимоотношений индивида и общества. В *комедии* конфликт связан с подавлением желания нормами общества. Он находит свое разрешение в результате рискованного приключения или праздника, временно отменяющего социальные нормы, посредством чего восстанавливается более здоровое состояние микросоциальной единицы – ближайшего окружения героя. В *трагедии* индивид терпит поражение и изгоняется из своего общества. *Романс* нацелен на реставрацию почитаемого прошлого, осуществляемую в ходе борьбы героя с силами зла. Задача *иронии* состоит в демонстрации того факта, что комедия, трагедия, романс, с помощью которых человеческое сознание пытается контролировать свой жизненный опыт, на самом деле не гарантируют нравственного совершенства, как индивидов, так и устанавливаемого ими социального порядка [2].

Дискурсивный анализ в полноте зародился еще в трудах постструктуралиста М. Фуко. Отметим и подробнее рассмотрим *историко-психологический подход* М. Фуко к анализу дискурсивных феноменов. Основные используемые М. Фуко понятия: дискурс, дискурсивная практика, дискурсивная формация стали магистральными для всей постмодернистской мысли. Под дискурсивными формациями ученый понимает принципы рассеивания и распределения высказываний. Дискурс – это совокупность высказываний, принадлежащих к одной и той же дискурсивной формации. Дискурс конституируется ограниченным числом высказываний, для которых можно определить совокупность условий существования. Соответственно дискурсивная практика – это «совокупность анонимных исторических правил, всегда определенных во времени и пространстве, которые установили в данную эпоху и для данного социального, экономического, географического или лингвистического пространства условия выполнения функции высказывания» [6, с. 118].

Задачу дискурсивного анализа М. Фуко видит в описании «между определенным количеством высказываний...системы рассеиваний...между субъектами, типами высказываний, концептами, тематическим выбором» [6, с. 39].

При определении формации модальности высказываний речь идет о статусе индивидов, обладающих правом отдавать предпочтение именно данному дискурсу. Дискурс рассматривается не как выражение мыслительной деятельности субъекта, а как «совокупность, в которой могут определяться рассеивания субъекта и, вместе с тем, его прерывности. Дискурс – это внешнее пространство, в котором размещается сеть различных мест» [6, с. 56].

Дискурсивное описание концептов направлено на определение, «согласно каким схемам высказывания могут быть связаны друг с другом в определенном типе дискурса» [6, с. 61]. Оно учитывает: формы последовательности, распределения рядов высказываний, типы зависимостей высказываний, риторические схемы, наличие которых позволяет комбинировать группы высказываний; формы сосуществования, поле присутствия высказываний, поле совпадений (вокруг определенной области объектов), область памяти и возможности вторжения. Принадлежит дискурсивной формации, разграничивает группу разрозненных концептов и определяет их специфику «только самый способ, который позволяет различным элементам устанавливать связи друг с другом» [6, с. 60].

Наконец, анализ формации стратегий (тем) позволяет систематизировать различные трактовки объектов дискурса, которые могут выступать как способы расположения форм высказываний и манипулирования концептами. «Все эти взаимодействия, – пишет М. Фуко – составляют принцип обусловленности, который допускает или исключает внутри данного дискурса определенное число высказываний: а именно существование таких концептуальных систематизаций, сцеплений высказываний, групп и организаций объектов, которые

существовали бы в потенции, но исключались дискурсивными пледами более высокого уровня и более широкого распространения» [6, с. 68].

Высказывание определяется М. Фуко как «функция существования, принадлежащая собственно знакам, исходя из которой можно путем анализа или интуиции решить, «порождают ли они смысл», согласно какому правилу располагаются в данной последовательности или близко друг к другу, знаками чего являются и какой род актов оказывается выполненным в результате их формулирования...» [6, с. 88].

Следовательно, смысл высказываний вторичен и обусловлен дискурсивной формацией и системой ее связей с внешним миром. Особенностью дискурса является его непосредственная связь с властью, с индивидуумами, обладающими легитимированным правом на те или иные дискурсы.

Предложим вниманию читателей собственную концепцию сознания. Авторская концепция сознания находится, прежде всего, на пересечении дискурсивного и энергетического, подходов к изучению сознания [2].

Авторская *дискурсивно-энергетическая концепция сознания* состоит в следующем:

1. Сознание – это преобразователь мира, это определенный уровень возможности психической организации человека преобразовывать окружающий мир, конструировать реальность и творить – создавать совершенно новое, будь то продукт или идея.

2. Сознание связано и с существующей физиологической организацией человека, точнее – с его мозгом и, одновременно, с дискурсивными формациями и практиками, формирующими и ограничивающими способность творить и изменять окружающий мир.

3. Мозг человека – это структура, которая способна принимать и передавать энергию в превращенной форме, как во внутреннем плане психической организации, например, в виде эмоциональных состояний личности, так и во внешней деятельности, в создании новых продуктов или новых идей в их разнообразных сочетаниях.

4. В результате мы видим индивидуума, наделенного способностью воспринимать и передавать энергию, способностью, которая до конца им самим зачастую не осознается.

5. Данная способность ограничена действующим на сознание человека социально-дискурсивным программированием, представляющем собой ограничение его способности конструировать и преобразовывать окружающую действительность.

6. В этом аспекте восприятие не является первичным фактом, а скорее отражением способности мозга и относительной свободы индивидуума творить под действием дискурсивных систем.

7. Основными составляющими дискурсивно-энергетической концепции являются: универсальный характер энергии и ее постоянное видоизменение; наделенность индивидуума способностью конструировать и преобразовывать мир; мозг – приемник и передатчик энергии в видоизмененных формах; дискурсивные формации – социальное программирование, ограничивающее творческую и преобразовательную способность сознания.

Библиография:

1. Акопов, Г. В. Психология сознания. Вопросы методологии, теории и прикладных исследований / Г. В. Акопов. – М.: ИП РАН, 2010. – 272 с.
2. Белкин, А. И. Ментальность и социально-психологические особенности авторов граффити / А. И. Белкин: Дисс. ... докт. психол. наук. – Казань, 2012. – 472 с.
3. Бехтерев, В. М. Психика и жизнь / В. М. Бехтерев. Избранные труды по психологии личности в 2-х т. Т. 1 / под ред. Г. С. Никифорова, Л. А. Коростылевой. – СПб.: Алетейя, 1999. – 256 с.
4. Морозов, А. В. Деловая психология / А. В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2005. – 1040 с.
5. Морозов, А. В. История психологии / А. В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2003. – 288 с.
6. Фуко, М. Археология знания / М. Фуко. – К.: Ника-Центр, 1996. – 208 с.

УДК 159.923

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ В ЦЕЛЯХ ПРОФИЛАКТИКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НЕРВНОЙ АНОРЕКСИИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

Василькова Наталья,

студентка 2 курса, конференциар
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, РФ
e-mail: vasilkovanata15@gmail.com
orcid.id:0000-0003-2801-0895

Морозикова Ирина,

кандидат психол. наук, конференциар
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, РФ
e-mail: irina_morozikova@mail.ru
orcid.id:0000-0003-0603-7026

Abstract. The paper provides a theoretical analysis of scientific literature, articles and studies devoted to the problem of the onset of anorexia nervosa in young people. There is a high degree of negative influence of the family on the formation of anorexic behavior; discusses the various factors and characteristics of family relationships that lead to eating disorders in boys and girls. Various recommendations for the prevention of anorexia nervosa are offered to parents and children based on a theoretical analysis of scientific papers and studies.

Keywords: eating disorder, anorexia nervosa, family, appearance.

Нервная анорексия – одно из серьезнейших заболеваний современности. К сожалению, данные по официальной статистике и реальному количеству заболеваний РПП не совпадают. Благодаря проведению множества исследований и экспериментов специалисты выявляют динамику распространения заболеваний нервной анорексии в отдельных странах. Так, Шумкова отмечает, что в западноевропейских государствах на 100 тыс. жителей приходится 16 человек в возрасте 15-20 лет с выявленной нервной анорексией [14]. Смертность при заболевании нервной анорексии достигает достаточно высоких показателей – от 10 до 20%. Важно отметить, что смерть у больных нервной анорексией наступает по причине их добровольного ухода из жизни или осложнений в организме, спровоцированных долгосрочным воздержанием от приемов пищи [4].

Международная классификация болезней десятого пересмотра (МКБ-10) определяет нервную анорексию как расстройство, характеризующееся преднамеренной потерей массы тела, вызванной и поддерживаемой пациентом [6].

Доктор медицинских наук М. В. Коркина в своих работах дает следующее определение нервной анорексии: это психическое заболевание, которому подвержены преимущественно представительницы женского пола (девочки подросткового возраста, девушки, женщины), характеризующееся стремлением больных избавиться от мнимой полноты с помощью похудения [3]. По МКБ-10 характерными чертами нервной анорексии являются страх перед набором веса, изменение пищевых привычек, снижение массы тела на 15% от нормы, аменорея у женщин.

На сегодняшний день существует множество причин возникновения нервной анорексии. Специалистами были выделены такие факторы возникновения расстройства пищевого поведения как генетические, биологические, личностные, стрессовые, социальные [5]. К наиболее распространенным причинами, по которым молодые люди отказываются от приемов пищи, относят личностные качества пациента, влияние СМИ и Интернета [8; 9], подражание кумиру, издевательства сверстников, невзаимная любовь, перфекционизм, низкая самооценка и многое другое. Однако, во многих случаях, корни проблемы в отношениях с едой и ненависти к себе находятся в ближайшем окружении больного с нарушением пищевого поведения, а именно – в семье.

Многочисленные исследования и эксперименты были направлены на выявление характеристик семей, в которых воспитывался ребенок с нервной анорексией. Так, К. Ф. Уилсон отметила такие черты семей, как контроль над эмоциями, поощрение конформного поведения детей, перфекционизм родителей, навязываемый детям; культ стройного тела и презрение к полноте; эксгибиционизм родителей [14].

Специалисты представляют следующий профиль семьи с РПП: в семейных отношениях доминирует женщина, которая подчиняет себе всех членов семьи; конфликты и негативные эмоции скрываются и избегаются; дети принимают непосредственное участие в решении проблем взрослых; существует острый конфликт между матерью как главой семейства и ребенком, противостоящий ее диктатуре: неспособный победить в этой борьбе, он направляет внимание на свое тело, которое самостоятельно контролирует. В. И. Слепкова, О. А. Ильчик отметили также, что для родителей детей с нервной анорексией важны их покорность, перфекционизм, стремление к успеху, достижение поставленных целей, что говорит о достаточно высокой требовательности родителей по отношению к детям [12].

На формирование ребенка, как личности, влияет тип отношений, установившихся в той или иной семье [7]. Множество трудов как зарубежных, так и отечественных авторов было посвящено изучению этого вопроса. В результате многочисленных исследований были выявлены следующие типы внутрисемейных отношений, приводящих к развитию нервной анорексии:

1. Гипопротекция – отношения, в которых родители не заинтересованы в телесном и духовном здоровье ребенка. Родители зачастую равнодушны к потребностям, интересам своих детей, скрывая это под маской мнимого присутствия и участия в его жизни.

2. Гиперпротекция – ситуация, обратная предшествующей, когда родители проявляют чрезмерную заботу о ребенке, контролируют все сферы его жизни. Специалисты различают доминирующую и потворствующую гиперпротекцию. Сущность первой заключается в тотальном для ребенка контроле во всем, множестве запретов и ограничений; вторая представляет собой исполнение всех прихотей любимого чада, так как оно является центром всей семьи. И тот, и другой вид гиперпротекции представляют собой опасность для развития ребенка, поскольку первый формирует в нем неуверенность в себе, инфантильность, безынициативность, а второй – уверенность в своей исключительности, неограниченности возможностей, недостаточное упорство.

3. Эмоциональное отвержение – формы поведения родителей в отношении ребенка, когда они не совсем довольны способностями, успехами, внешностью ребенка. Родители в этом случае выполняют свои обязанности по отношению к нему, но в их отношениях нет чувства исключительного доверия друг к другу, искренности, внешнего проявления любви, а ребенок часто наблюдает, как его любимые люди раздражаются из-за него. Это зачастую и становится причиной возникновения отклонений в его психическом развитии.

4. Повышенная моральная ответственность – ситуация, когда ребенок вынужден стать «маленьким взрослым» в силу каких-либо обстоятельств. Зачастую этими обстоятельствами становятся непосильные требования, исходящие от родителей в адрес ребенка, который в силу своего возраста, уровня физического и психического развития не способен выполнить их. Интересы ребенка в этой ситуации взрослыми не учитываются. Поэтому ему приходится повиноваться воле родителей.

По мнению Е. В. Павловой, И. В. Добрякова, в семьях с больным нервной анорексией наблюдаются гипопротекция, как тип семейных отношений, обесценение интересов и потребностей ребенка, отсутствие или минимальный размер наказаний за проступки [10].

Характерной чертой семей с больным нервной анорексией являлись напряженные отношения ребенка (чаще всего девочки) и матери. Как отмечают специалисты, зачастую предпосылки нарушений пищевого поведения у ребенка закладываются еще в младенчестве, когда нарушается тесная связь матери и ребенка. О. В. Югова отводит значительную роль травмам и стрессовым ситуациям, произошедшим с ребенком в малолетнем возрасте, в

формировании отклонений его психического развития. Так, отсутствие эмоциональной связи с родителями, отлучение от матери, жестокое отношение с ребенком могут стать причинами отклоняющегося поведения в более старшем возрасте, и нервная анорексия не является исключением [15].

По мнению М. С. Шумковой, важным в формировании расстройства пищевого поведения у ребенка является период, когда происходит нарушение симбиотических связей с матерью: ребенок развивается и стремится к отдалению от нее, но в силу своей несамостоятельности и зависимости от взрослых вынужден вернуться к ней. От поведения матери на этом этапе естественного процесса зависит дальнейшее психическое развитие ребенка: при ее негативной реакции у ребенка наблюдается задержки и нарушения развития [14].

Как отмечает М. Хирш, такое отношение матери к ребенку «становится основой в формировании пограничного расстройства, а в особенности укоренения анорексии в подростковом возрасте» [13]. Мать стремится установить контроль над растущим ребенком, пресекая его попытки стать автономным. Тогда ребенок, не имея личного пространства для проявления своей власти, использует свое тело для противостояния власти матери [14].

Немаловажную роль в формировании нервной анорексии играют и отношения с отцом. В связи с доминированием в семье матери отец занимает подчиненное положение в семейных отношениях. Основываясь на результатах проведенных исследований Е. В. Павлова и И. В. Добряков сделали вывод о том, что отцы более отстранены от детей с расстройством пищевого поведения, ощущают неуверенность в решении семейных проблем и стремятся отдалиться от проблемы заболевания ребенка [10].

Также важно отметить, что в семье ребенок формирует отношение к собственному телу и внешности. В каждой отдельно взятой семье существуют особенные пищевые привычки, предпочтения в продуктах, оценки внешнего вида и т.п. Определяющую роль для девочки в процессе складывания образа собственной внешности играет мать, ее отношение к собственной внешности и телу. Если она придерживается строгих диет, ограничивает себя в употреблении определенных продуктов, изнуряет себя тренировками, то дочь в большинстве случаев перенимает (по собственной воле или в результате принуждения со стороны матери) такое поведение и начинает стремительно худеть [11]. Ситуация усугубляется, если родители заставляют ребенка отказаться от любимых продуктов, перейти на правильное питание во избежание возможного набора лишнего веса. Родители преследуют эту цель с благими намерениями, так как опасаются, что проблемы с весом помешают ребенку добиться успеха в будущем. Нередкими являются случаи, когда дочь стремится снизить вес из-за неудовлетворения фигурой матери, если у той есть лишний вес или рыхлое строение тела.

На сегодняшний день вопрос профилактики нервной анорексии у молодых людей остается малоизученным. Тем не менее, профилактика является одним из важнейших средств для предотвращения того или иного заболевания, в том числе и расстройств пищевого поведения. А. С. Варакина и Ж. Л. Варакина в качестве препятствий в профилактике нервной анорексии отмечают позднее обращение больных за помощью специалистов, различие в проявлениях заболевания у разных пациентов на начальном этапе, а также отсутствие достоверной информации о причинах и условиях возникновения расстройства пищевого поведения [1].

М. Л. Киселева и С. Е. Носова в своей работе предлагают принципы профилактической работы с детьми, имеющими расстройство пищевого поведения, которые можно адаптировать для психологической работы с семьей:

1. Задача психолога и родителей, в первую очередь – разрушить миф о том, что худоба – это показатель красоты, привлекательности, ключ к жизненному успеху, который необходимо заполучить любыми способами. Внимание ребенка с РПП необходимо переключить с внешней красоты на внутреннюю, на ее значимость для каждого, ведь не внешний вид, а личностные качества делают человека индивидуальным и неповторимым.

2. В оказании психологической помощи ребенку с нервной анорексией не следует принуждать к резкому изменению поведения (есть чаще и больше, снизить физическую нагрузку, перестать регулярно взвешиваться и т.д.). Специалисты отмечают, что данные убеждения со стороны взрослых не приносят пользы в борьбе с заболеванием, поскольку у ребенка сохраняется страх поправиться из-за отказа от ранее выбранной стратегии поведения. Необходимо не принуждать, а убеждать его изменить отношение к своему телу ради здоровья, благополучия в будущем.

3. Родителям необходимо наладить тесные отношения с ребенком, которые основывались бы на искренности и полном взаимном доверии. Родители для больного нервной анорексией ребенка – самые близкие люди, которые обязаны оказать ему в первую очередь моральную поддержку в борьбе с этим непростым заболеванием [2].

Таким образом, семья является одним из серьезных социальных факторов возникновения нервной анорексии у юношей и девушек. В большинстве случаев зачатки расстройства пищевого поведения закладываются во время нарушения ранних отношений матери и ребенка, которые проявляются в более старшем возрасте (пубертат, юность). В случае выявления у ребенка нарушения пищевого поведения родителям необходимо обращаться за помощью к специалистам (психолог, психотерапевт) для устранения заболевания на самых ранних его стадиях.

Библиография:

1. Варакина, А. С. Профилактика, диагностика и лечение расстройств пищевого поведения: научный обзор / А. С. Варакина, Ж. Л. Варакина // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. – Белгород, 2020 – С. 44-47.
2. Киселёва, М. Л. Профилактика нарушения пищевого поведения девушек-подростков со склонностью к анорексии как формой антивитаальной направленности поведения / М. Л. Киселёва, С. Е. Носова // Наука и современность. – 2014. – № 32-2. – С. 7-11.
3. Коркина, М. В. Нервная анорексия / М. В. Коркина, М. А. Цивилько, В. В. Марилов. – М.: Медицина, 1986. – 176 с.
4. Ларионова, Е. А. Семья как фактор, влияющий на развитие нервной анорексии / Е. А. Ларионова, Д. Е. Ткачева // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь, 2020. – С. 344-349.
5. Медведев, В. П. Нервная анорексия и нервная булимия у детей и подростков: диагностика и лечение / В. П. Медведев, Т. Д. Лоскучерявая // Российский семейный врач. – 2013. – № 1. – С. 4-15.
6. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике / под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. – СПб.: Оверлайд, 1994. – 300 с.
7. Морозов, А. В. Деловая психология / А. В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2005. – 1040 с.
8. Морозов, А. В. Средства массовой информации и информационная безопасность личности в условиях современного общества / А. В. Морозов // Ученые записки ИУО РАО. – 2017. – № 1-2 (61). – С. 93-99.
9. Морозов, А. В. Влияние средств массовой информации на нравственное воспитание, психическое и физическое здоровье современной молодежи / А. В. Морозов, Л. Е. Радченко // В сборнике: Социально-психологические проблемы современной молодежи // Материалы Международной научно-практической конференции. – Арзамас: АГПИ, 2009. – С. 9-12.
10. Павлова, Е. В. Детско-родительские отношения в семьях, имеющих ребенка с анорексией / Е. В. Павлова, И. В. Добряков // Психическое здоровье. – 2017. – № 7. – С. 37-44.
11. Салмина-Хвостова, О. И. Психологический тренинг в профилактике нарушений пищевого поведения среди студентов г. Новокузнецка / О. И. Салмина-Хвостова, И. С. Салмина // Тюменский медицинский журнал. – 2010. – № 1. – С. 61.

12. Слепкова, В. И. Семейные ценности как фактор развития нарушений пищевого поведения / В. И. Слепкова, О. А. Ильчик // Психологические проблемы современной семьи: Сборник тезисов VI Международной научной конференции. – Екатеринбург, 2015. – С. 616-629.
13. Хирш, М. «Это мое тело... и я могу делать с ним что хочу»: психоаналитический взгляд на диссоциацию и инсценировки тела / М. Хирш. – М.: Когито-Центр, 2018. – 381 с.
14. Шумкова, С. В. Психоаналитические аспекты нервной анорексии / С. В. Шумкова // Вестник Прикамского социального института. – 2019. – № 3 (84). – С. 74-78.
15. Югова, О. В. Влияние социально-психологических факторов и семейной среды на психическое развитие ребенка / О. В. Югова // Специальное образование. – 2021. – № 1 (61). – С. 127-139.

УДК: 343.611+343.988

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ОРУЖИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ И МЕРЫ ПО ИХ ПРОФИЛАКТИКЕ (ОБЗОР)

Ганузин Валерий,

кандидат медицинских наук,

доцент Ярославского государственного медицинского университета, г. Ярославль, Россия.

e-mail: vganuzin@rambler.ru

orcid.id:0000-0002-7436-6182

Abstract: The article shows the influence of acute and chronic psychotraumatic factors in childhood on the occurrence of bullying, victimization, deviant behavior in adolescents. A review of scientific papers on the causes of armed assaults in educational institutions and what measures and methods of security are applied at school level is analyzed. It is suggested to unite the efforts of specialists in different fields in order to trace the information and take preventive measures in this problem.

Key words: school climate, bullying, victimization, psychotraumatic factors, armed attack on educational institutions.

Проблема противодействия насильственным нападениям на учебные заведения в последнее время стала остроактуальной. Если ранее такие случаи имели место преимущественно в образовательных учреждениях США, то сейчас они происходят по всему миру, включая также Россию и страны Европы [4, с.46].

Влияние острых и хронических психотравмирующих факторов в детском и подростковом возрасте, таких как педагогическое насилие, буллинг, виктимизация, свидетельства и подверженность убийству с применением огнестрельного оружия в школах, могут вызвать *посттравматическое стрессовое расстройство* (ПТСР), которое в настоящее время очень редко диагностируется, своевременно профилактируется и лечится [3, с.363; 2, с.56; 5, с.5].

После трагических случаев применения оружия в школах политики, представители служб безопасности и преподаватели ищут способы предотвратить случаи вооруженных нападений на учебные заведения. По данным Matthew R. Hasset, Bitna Kim and Jung Hyun So, контроль над огнестрельным оружием - это очень обсуждаемая и вызывающая разногласия социальная проблема [12, с.48].

В данной статье мы попытаемся проанализировать ряд работ, в которых рассматривают вопросы о причинах вооруженных нападений в учебных заведениях и о том, какие меры и методы обеспечения безопасности применяются на уровне школ [8, с.6].

Jun Sung Hong and Dorothy L. Espelage в своей работе рассмотрели вопросы убийства школьников с применением огнестрельного оружия и представления о безопасности в американских школах [10, с.1].

Antony A. Peguero, Lisa Yost, Melissa Ripepi and Kecia Johnson показали, что между городскими, пригородными и сельскими поселениями существуют значительные различия как в опыте школьного насилия, так и в ресурсах, выделяемых на защиту школ от насилия. Они выявили взаимосвязь между оружием в школе (например, владение оружием и нападения с применением оружия), школьной политикой и практикой безопасности в разных школах [7, с.77].

Megan Docherty, Gary Sweeten, Tileia Craig et al. выявили факторы риска ношения пистолета подростками в школу. В своем исследовании они изучают данные опросов 122840 учащихся 8, 10 и 12 классов из 426 школ. Ежегодно от 0,5% до 0,8% учащихся сообщали, что в учебном году они приходили в школу с пистолетом. А в половине школ - хотя бы один учащийся приносил в школу пистолет [13, с.35].

Amanda B. Nickerson, Shannon Schiesler, Reena D. Aiden et al. исследовали 216 пар мать-ребенок. Полученные результаты подтвердили путь развития психотравмирующего поведения от ранних невзгод (пренатальное действие психоактивных веществ) к агрессии в детском саду, издевательствам и установкам применения огнестрельного оружия в подростковом возрасте [6, с.62].

Lindsay Kale Semprevivo, Laura E. Agnich and Anthony A. Peguero свидетельствуют о том, что в последние годы в социальной, образовательной и государственной политике все больше внимания уделяется изучению корреляции между ношением оружия молодежью в повседневной жизни и в школах. По мнению авторов, виктимизация и другие причины, такие как употребление наркотиков и агрессивное рискованное поведение среди молодежи, были связаны с девиантным поведением, включая ношение оружия [11, с.20].

Jacqueline Shieldkraut, Amanda B. Nickerson, and Thomas Ristoff et al рассматривают вопросы о тренировках учителей и школьников в случае вооруженного нападения на школу. Исследование показало, что учащиеся думают о своей безопасности и готовности к своей защите после прохождения учебной подготовки и нескольких тренировок по изоляции [9, с.93].

Ввиду участившихся случаев массовой гибели учащихся средних образовательных школ и студентов средне-специальных и высших учебных заведений в результате преступлений с использованием огнестрельного оружия, психологическое сообщество, в рамках 15-го Санкт-Петербургского саммита психологов – 2021 внесло предложения по их профилактике.

Данные предложения включают: Проекты по сохранению психического здоровья детей; новые задачи школьной психологической службы; программы по профилактике травли (буллинга) с утверждением Министерством просвещения РФ антибуллинговой нормативной базы школы; возвращение в школу социальной жизни.

Разработать и внедрить в каждой школе четкие, единые, обязательные к использованию алгоритмы для детей - куда обратиться в случае появления информации о планируемом суициде или вооруженном нападении.

Ввести гуманитарную экспертизу публичных выступлений и ответственность СМИ за неадекватное освещение массовых убийств в учебных заведениях.

Создание единой платформы, объединяющей усилия экспертов: психологов, социологов, педагогов, врачей, специалистов по отслеживанию информации и принятии профилактических мер по данной проблеме, основанные на результатах исследований, экспертных анализов случаев, обязательном изучении положительного зарубежного опыта [3].

Заключение.

Учитывая появление применения в школах оружия против детей и учителей, необходимо изучение данного явления с целью его профилактики, диагностики проявления

посттравматического стрессового расстройства, а также реабилитации и длительного наблюдения за их адаптацией в школьных коллективах.

Принять за основу рекомендации 15-го Санкт-Петербургского саммита психологов – 2021 по созданию единой платформы, объединяющей усилия экспертов: психологов, социологов, педагогов, врачей, специалистов по отслеживанию информации и принятию профилактических мер по данной проблеме, основанные на результатах научных исследований, экспертных анализов случаев, изучении положительного зарубежного опыта.

Библиография:

1. Бостанова Л.Ш., Бостанова С.Н. Теоретический анализ проблемы посттравматического расстройства личности // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. Том 164. № 10. С. 363– 369.
2. Кекелидзе, З. И., Портнова А.А. Посттравматическое стрессовое расстройство у детей и подростков // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2002. Том 102. № 12. С. 56-62.
3. Кий Н.М. Как избежать вооруженных нападений в учебных заведениях? [Электронный ресурс] // Психологическая газета. 21 сентября 2021. <https://psy.su/feed/9329/> (дата обращения: 22.11. 2021).
4. Мосечкин И.Н. Виктимологические аспекты противодействия вооруженным нападениям на учебные заведения (school-shooting) // Виктимология. – 2019. – № 1(19). – С. 46-53.
5. Портнова А.А. Психические нарушения у детей и подростков при чрезвычайных ситуациях. Автореф. дисс. доктора медицинских наук. Москва. 2004. 40с.
6. Amanda B. Nickerson, Shannon Schiesler, Reena D. Aiden et al. A Longitudinal Study of Attitudes Toward Violence with Firearms: The Role of Child Aggression and Exposure to Violence, and Bullying and Victimization in Early Adolescence // Journal of School Violence. 2019. Vol. 19. № 1. P. 62-76. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1703716>
7. Anthony A. Peguero, Lisa Yost, Melissa Ripepi and Kecia Johnson. Weapons in school: exploring the meaning of place // Journal of School Violence. 2019. Vol. 19. № 1. P. 77-92. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1703719>
8. F. Chris Curran, Benjamin W. Fisher, and Samantha L. Viano. School shootings and short-term impact on the use of school safety measures and practices: national evidence of the Columbine tragedy // Journal of School Violence. 2019. Vol. 19. № 1. P. 6-19. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1703713>
9. Jacqueline Shieldkraut, Amanda B. Nickerson, and Thomas Ristoff. Locks, Lights, Out of Sight: Assessing Students' Perceptions of Emergency Preparedness in Multiple Lockdown Exercises // Journal of School Violence. 2019. Vol. 19. № 1. P. 93-106. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1703720>
10. Jun Sung Hong and Dorothy L. Espelage. Special Issue Introduction: Gun Killings and Security Views in Post-Columbia American Schools // Journal of School Violence. 2019. Vol. 19. № 1. P. 1-5. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1703721>
11. Lindsay Kale Semprevivo, Laura E. Agnich and Anthony A. Peguero. Is victimization related to carrying a weapon? Study of the intersection of gender and race / ethnicity // Journal of School Violence. 2019. Vol. 19. № 1. P. 20-34. DOI: [10.1080 / 15388220.2019.1703714](https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1703714)
12. Matthew R. Hassett, Bitna Kim and Jung Hyun So. Attitudes towards concealed carrying of firearms on campus: a systematic literature review // Journal of School Violence. 2019. Vol. 19. № 1. P. 48-61. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1703717>
13. Megan Docherty, Gary Sweeten, Tileia Craig, Prevalence and Risk Factors of Carrying a Gun to School in Adolescence: A Statewide Study of Middle and High School Students // Journal of School Violence. 2019. Vol. 19. № 1. P. 35-47. DOI: [10.1080 / 15388220.2019.1703718](https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1703718)

УДК 378.1

ПСИХОПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА СО СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ: НЕОБХОДИМОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ

Ганичева Ирина,

кандидат психол. наук, доцент, конференциар
Нижегородский государственный университет
им. Н. И. Лобачевского,
Арзамасский филиал, г. Арзамас, РФ
e-mail: ganicheva-irin@mail.ru
orcid.id:0000-0003-2116-5114

Курахтанова Мария,

магистрант, конференциар
Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского,
Арзамасский филиал, г. Арзамас, РФ
e-mail: pointtool@mail.ru
orcid.id:0000-0003-2793-0737

Annotation. The article discusses the possibilities of implementing timely psychoprophylactic work with older adolescent children in an educational institution. The necessity of an integrated approach to the study of the characteristics of the behavior of an adolescent child has been substantiated. Some practical directions of organizing and conducting psychoprophylactic work with older adolescents, due to the modern realities of life, are described.

Key words: older adolescents, deviant behavior, psycho-preventive work, educational psychologist, psychodiagnostics

Психолого-педагогическая профилактика с детьми старшего подросткового возраста является одним из основных видов деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении. Именно подростковый возраст является наиболее сложным в плане становления и развития человека, как личности. Подростки отличаются нестабильностью в плане психического состояния. Это проявляется в частой смене настроения, предпочтений, также зачастую у них достаточно ярко проявляется ранимость, вспыльчивость, обидчивость, скрытность, внутренние переживания по поводу себя, своего «Я», непринятие себя, переживания по поводу мнения окружающих о себе, отсутствие представлений о себе в будущем – все это характеризует подростков.

Отношения подростков с родителями и семьей, к сожалению, тоже не всегда характеризуются положительными и доверительными отношениями. Очень часто молодые люди просто не хотят обсуждать с родителями и членами семьи свои проблемы, переживания. Этому могут способствовать не доверительные отношения, сложившиеся в семье, а также страх перед наказанием, боязнь каких-то негативных последствий и просто замкнутость ребенка.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблемам психического развития (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон, В. С. Мухина, И. В. Дубровина, Р. С. Немов, Л. Ф. Обухова и др.) подтверждают то, что именно в подростковом периоде человек наиболее подвержен влиянию окружения, внешней среды, и, в особенности, влиянию деструктивных факторов на его поведение и выбора негативного варианта поведения. Л. С. Выготский представлял процесс развития ребенка как переход между возрастными ступенями, на которых происходит плавное развитие, через периоды кризисов, в том числе кризис 13 лет и кризис 17 лет. По периодизации психического развития Д. Б. Эльконина подростковый возраст охватывает возрастные границы от: 11-12 до 15 лет, а ранняя юность: от 15 лет.

В теории психосоциального развития Э. Эриксона выделено восемь фаз в психосоциальном развитии человека. Каждая из этих фаз имеет свои задачи и может разрешиться благоприятно или же неблагоприятно для будущего развития индивида [6].

Естественно, что нормальное развитие ребенка обусловлено, в первую очередь, комфортными и нормальными условиями жизни его в семье [3], которые должны

соответствовать индивидуальным особенностям и потребностям ребенка [1]. Вторым домом для подростка является образовательное учреждение – то место, где ребенок проводит достаточно большое количество времени, поэтому необходимо создавать внутри учебного заведения адекватные и приемлемые условия для комфортного обучения подростка, выбора круга общения, что, в дальнейшем, непременно скажется и на его увлечениях, интересах, поведении. В случае, если таковых условий создано не будет, ребенок может оказаться в зоне риска, что потребует незамедлительного эффективного и точного разрешения.

Таким образом, важность и значимость организации и проведения профилактической работы педагогом-психологом в образовательном учреждении обусловлена, прежде всего, спецификой подросткового возраста, а также возникновением возможных отклонений в поведении, в том числе, вызванных внешними событиями и происшествиями, которые могут повлиять на сознание подростка.

Так, в этой связи, все мы помним, серию трагических происшествий с участием старших подростков в разных городах России. В 2021 году произошло два чрезвычайно трагических происшествия (массовое убийство в городе Казани в гимназии № 175), а также аналогичная трагедия произошла в городе Перми в Пермском государственном национальном исследовательском университете. В преступлениях обвиняются старшие подростки. Как в первом, так и во втором случае вооруженные молодые люди пришли в образовательные учреждения и открыли стрельбу, в результате чего погибли люди и получили телесные повреждения.

Изучив и проанализировав подробности произошедших трагических событий из открытых источников, мы приходим к выводу, что обе акции были заранее спланированы и продуманы, то есть, обвиняемые молодые люди тщательно готовились к совершению своего преступления, а именно длительное время вынашивали в себе планы мести. Очевидно, что их поведение не было продиктовано сиюминутным волеизъявлением, помешательством, состоянием аффекта, либо каким-то необъяснимым поведением.

В этой связи, в условиях образовательного учреждения профилактическая работа с подростками не должна носить формальный подход, необходима направленность на предупреждение проблемных ситуаций, агрессивных реакций у детей старшего подросткового возраста, выявление отклонений в развитии, либо интересов, которые негативно могут сказаться как на развитии самого ребенка, так и на его окружение. Данная работа, безусловно, должна проводиться высококвалифицированным специалистом, чутким, внимательным, терпеливым психологом, к которому у подростка возникло бы желание обратиться в случае появления проблемы, а также просто довериться ему в своих переживаниях, мыслях.

Следовательно, поддержка подростков, должна осуществляться обязательно с применением таких психологических технологий, которые должны быть направлены на преодоление стрессовых ситуаций, развития способностей (ресурсов) личности и учебной деятельности. Эффективным может стать применение тренинговых и других форм работы с подростками, педагогами и родителями [2; 5; 10-12].

Своевременная психолого-педагогическая диагностика и профилактика девиантного поведения подростков – одна из главных задач педагогов и психологов в образовательном учреждении [7]. Чем раньше будут выявлены любые отклонения в поведении подростка, тем больше вероятности, что произойдет полная реабилитация ребенка, а в дальнейшем будет гармоничное развитие личности.

Психолого-педагогическая диагностика отклоняющегося поведения подростков по существу совпадает с общей психодиагностикой личности, которая должна носить комплексный подход. Выбор того или иного диагностического арсенала [4; 13] зависит от того, какую область отклонений предполагается исследовать. При анализе девиантного поведения предлагаем использовать следующий алгоритм:

- установление социального статуса ребенка, состояние его здоровья, его успеваемость в образовательной деятельности, отношения со сверстниками, круг общения, интересы;
- проблематику от взрослых (педагогов, родителей), отношение их к проблеме, способы ее решения;
- отношение ребенка к проблеме, принимает ли он данную проблему, хочет ли ее перебороть, либо отрицает, и работать с ней он не готов и не хочет;
- выдвижение гипотез возникновения проблемы у ребенка;
- анализ полученных данных, выдвижение наиболее вероятных гипотез, выбор способов проведения диагностики на основе полученных данных;
- проведение непосредственно психодиагностики ребенка, выявление проблемы, подготовка рекомендаций для устранения причин возникновения проблемы в поведении, а также профилактика ее повторного возникновения.

Основным направлением психопрофилактической работой педагога-психолога должно стать, прежде всего, выявление учащихся в образовательном учреждении, относящихся к группе риска [8; 9]. Индикаторами неблагополучия подростка могут быть следующие факторы:

- учебная деятельность, успеваемость, мотивация и заинтересованность в образовательном процессе;
- взаимоотношения с одноклассниками, сверстниками, старшими параллелями (в том числе интерес вызывают и пристрастия, увлечения круга общения подростка);
- отношения со взрослыми (учителями, педагогами в образовательном учреждении), отношения в семье с родителями, опекунами, законными представителями;
- интересы подростка во внеучебное время, его занятия, предпочтения, занятость в свободное время;
- отношение подростка в целом к обязанностям, трудовым поручениям, его профессиональная направленность, желание получить в дальнейшем образование, стремление к получению профессии;
- характеристика поведения ребенка в целом, его поступков и предпочтений.

Мы хотим предложить некоторые возможные способы получения необходимой информации о ребенке. Они могут быть следующими:

- проведение внеурочных занятий, прогулок, совместных выходов на культурные мероприятия, на природу, которые позволят подросткам вести себя более естественно, раскованно, свободно, что позволит увидеть в приближенном варианте поведение детей в жизни, за пределами образовательного учреждения. Такие мероприятия не должны носить единоразовый характер, а должны заинтересовывать подростков, носить системный подход.
- проведение педагогом-психологом наблюдения за коллективом, где обучается подросток;
- беседы с учащимися, с учителями, классными руководителями, родителями, опекунами, законными представителями;
- проведение анализа посещаемости, успеваемости ученика;
- непосредственно диагностика учащихся, диагностика девиантного поведения.

Таким образом, психопрофилактическая работа со старшими подростками должна носить качественный, комплексный подход. Важным аспектом деятельности психолога в образовательном учреждении должен быть своевременный и поэтапный подход к выявлению отклонений в поведении ребенка для предотвращения негативных, а иногда и трагических последствий.

Также необходимо проводить комплексную работу по повышению уровня психологических знаний родителей, которая предполагает развитие чуткого отношения к

внутреннему миру подростка, его переживаниям, проблемам, увлечениям и интересам, эмоциональным потребностям; оказание психологической поддержки ребенку, выработку навыков преодоления конфликтов между подростками и взрослыми, помощи ребенку в саморазвитии.

Работа с педагогами, в свою очередь, предполагает повышение их квалификации в плане перестройки системы общения с подростками, совершенствование коммуникативной культуры, проведение консультаций, приобретение теоретических знаний и практических умений по обеспечению психического и психологического здоровья подростка.

Библиография:

1. Боровик, Ю. Н. Особенности подготовки студентов – будущих дефектологов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями / Ю. Н. Боровик, А. В. Морозов // В сборнике: Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018 / Под ред. О. Е. Нестеровой, Р. М. Шамянова, Е. С. Пяткиной, Ю. В. Селивановой, М. Д. Коноваловой. – Саратов: Изд-во «Перо», 2018. – С. 619-626.
2. Исаев, Д. Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д. Н. Исаев. – СПб.: Питер, 2000. – 268 с.
3. Кремезион, О. В. Основные методологические подходы к подготовке специалистов по работе с замещающими семьями / О. В. Кремезион, А. В. Морозов // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2021. – № 3 (92). – С. 236-240.
4. Методика оценки уровня развития морального сознания (Дилеммы Л. Колберга) / Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 103-112.
5. Морева, Н. А. Тренинг педагогического общения / Н. А. Морева. – М.: Просвещение, 2003. – 304 с.
6. Морозов, А. В. История психологии / А. В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2003. – 288 с.
7. Морозов, А. В. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в системе современного профессионального образования / А. В. Морозов, Н. И. Никитов // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации // Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2016. – С. 391-394.
8. Морозов, А. В. Профилактика социальных рисков и зависимостей детей и подростков / А. В. Морозов, Н. И. Никитов // В сборнике: XXXVI Мерлинские чтения: Психологические инновации в образовании // Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию образования ПГПИ-ПГПУ. – Пермь: ПГПУ, 2011. – С. 159-161.
9. Нелидов, А. Л. Основы педагогики здоровья / А. Л. Нелидов, И. А. Ганичева. – Арзамас: АГПИ, 2013. – 135 с.
10. Рюмина И. М. Тренинговые технологии в работе школьного психолога / И. М. Рюмина. – Оренбург: Экспресс-печать, 2021. – С. 6-10.
11. Самсоненко, Л. С. Психолого-педагогические технологии работы с подростками / Л. С. Самсоненко, Л. Ю. Шавшаева, Н. В. Дроздова. – Оренбург: Экспресс-печать, 2021. – С. 12-18.
12. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 124 с.
13. Шиляева, И. Ф. Подростковые девиации: психодиагностика факторов риска / И. Ф. Шиляева, Л. Ф. Зайнуллина. – Уфа: БГПУ, 2019. – 109 с.

УДК 378.1

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЫХ СУПРУГОВ НА РАННИХ ЭТАПАХ БРАКА

Ганичева Ирина,

кандидат психол. наук, доцент, конференциар
Нижегородский государственный университет
им. Н. И. Лобачевского,
Арзамасский филиал, г. Арзамас, РФ
e-mail: ganicheva-irin@mail.ru
orcid.id:0000-0003-2116-5114

Шабалина Анастасия,

магистрант, конференциар
Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского,
Арзамасский филиал, г. Арзамас, РФ
e-mail: fausters003@rambler.ru
orcid.id:0000-0003-4366-4686

Abstract. The article discusses the essence of the term «psychological support», presents the results of a study of family values of young people in the early stages of marriage, discusses some areas of psychological support for families in the early stages of marriage.

Key words: psychological support, family, marriage, main directions of psychological support for young families.

В современном обществе институт семьи и брака претерпевает изменения и нередко находится в кризисном состоянии. Это обусловлено социальными, экономическими и другими причинами. Многие молодые люди сегодня отдают предпочтение гражданскому или гостевому браку, которые достаточно прочно закрепились в нашем обществе. Вместе с тем, нельзя не отметить и стремительно растущее число разводов среди супругов, не так давно вступивших в брак. Согласно социологическим опросам, около 50% семей, проживающих в браке от 1 до 7 лет, разводятся [11]. Поэтому, в настоящее время весьма актуальным становится вопрос об организации и осуществлении психологической поддержки семей на ранних этапах брака, с целью их сохранения, преодоления семейных кризисов и выстраивания благоприятных отношений между супругами [8; 9]. Проблема психологического сопровождения семей на ранних этапах брака рассматривается в трудах многих ученых: Ю. Е. Алешиной, И. Ф. Дементьевой, О. А. Коряковцевой, Э. Г. Эйдемиллера и др. [1; 5; 7; 12].

Понятие «психологическое сопровождение» рассматривается с разных точек зрения. Так, Е. И. Рогов под психологическим сопровождением понимает деятельность, направленную на создание оптимальных условий для принятия индивидом решения в различных ситуациях жизненного выбора [10].

В свою очередь, И. В. Дубровина определяет психологическое сопровождение, как систему профессиональной деятельности, обеспечивающей создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности [6].

Учитывая актуальность и значимость указанной проблематики, мы осуществили исследование, целью которого было определить основные направления психологической поддержки молодых семей. Мы предположили, что на взаимоотношения супругов на начальном этапе брака влияют осознание ими ценностей семейной жизни и сексуальных отношений, личной общности мужа и жены, осознание родительских обязанностей, профессиональных интересов каждым из супругов, а также значение хозяйственно-бытовой роли каждого члена в семье, моральная и эмоциональная поддержка друг друга, внешняя привлекательность партнера.

Исследование проводилось с помощью опросника «Рольные ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой и Т. М. Трапезниковой [12]. В качестве испытуемых выступили 18 супружеских пар, проживших в браке от 1 до 5 лет. Результаты изучения семейных ценностей молодых супругов, полученные с помощью указанного выше опросника, распределились следующим образом:

– по шкале «интимно-сексуальные отношения» высокие показатели выявлены у 83% испытуемых, что указывает на ценность сексуальной жизни для молодых людей и на ожидания от партнера в семейной жизни удовлетворенности в интимной сфере;

– по шкале «личностная идентификация» всего лишь у 7% супругов выявлены высокие показатели, которые демонстрируют высокую значимость и общность с ценностями, интересами своего партнера;

– по хозяйственно-бытовой шкале высокие показатели выявлены у 77% молодых людей, то есть для них большое значение имеют хозяйственно-бытовые навыки партнера, умение поддерживать в доме чистоту и порядок. Вместе с этим, собственное участие в хозяйственно-бытовой деятельности семьи важным считают только 17%, по мнению остальных испытуемых, эти обязанности полностью должны быть возложены на партнера;

– по родительско-воспитательной шкале высокие ожидания от будущих супругов выявлены у 67%, что выражается в том, что молодые люди считают, что должны уделять значительное внимание воспитанию детей, регулярно заниматься с ними и проводить время. Вместе с этим, 83% респондентов ожидают от своих партнеров выполнения родительских обязанностей;

– по шкале «социальная активность» 56% испытуемых считают, что будущие супруги должны обладать высоким стремлением к общественной и профессиональной деятельности, в то время, как свою социальную активность в качестве значимого критерия благополучного брака рассматривают 83% респондентов;

– по эмоционально-терапевтической шкале 67% молодых людей ожидают, что их супруги будут брать на себя роль эмоционального лидера в семье, отвечать за поддержание положительного психологического климата в семье. И лишь 10% готовы сами оказывать психотерапевтическую помощь партнеру, брать на себя ответственность за эмоциональное благополучие в семье;

– по шкале «внешняя привлекательность» все 100% молодых супругов ожидают, что их партнер будет внешне привлекательным, в то время, как значимость своего внешнего вида отмечают лишь 68%.

Результаты изучения семейных ценностей молодых супругов, полученных с помощью опросника «Рольевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волкова и Т. М. Трапезникова, позволяют нам сделать выводы о том, что: в семейных парах доминируют, в основном, такие семейные ценности молодых людей, как: интимно-сексуальные отношения, развитость хозяйственно-бытовых способностей партнера, внешняя привлекательность супругов, тогда как практически ни для кого из молодых людей не является ценностью личностная идентификация с партнером; вместе с тем, немногие из молодых людей готовы к выполнению хозяйственно-бытовых и родительских функций, эмоциональной поддержке партнера и понимают важность своего внешнего вида для будущего супруга; отмечаются также большие расхождения в ожиданиях молодых людей от партнеров и собственной роли в поддержании хозяйственно-бытовых, родительско-воспитательных, эмоционально-психотерапевтических функций.

На основании полученных результатов мы попытались разработать программу психологической поддержки семей на ранних этапах брака. Целью программы стало формирование у молодых супругов ответственного отношения к браку. В связи с заявленной целью были определены следующие задачи:

- способствовать формированию у молодых людей умения оказывать эмоциональную поддержку партнеру, принимать во внимание интересы и потребности друг друга;
- повысить ценность отцовства и материнства у молодых людей;
- повысить уровень информированности молодых людей по вопросам построения брачно-семейных отношений и психологических особенностях роли в семье;

- способствовать формированию у супругов более реалистичного представления о семейной жизни, дав информацию о назначении семьи, ее возрастных кризисах и присутствии внутренних правил;

- развивать способность у участников видеть перспективу своей семейной жизни, формировать жизненные цели.

Программа психологической поддержки семей на ранних этапах брака включала себя 4 основных раздела:

- раздел 1: «Что я знаю о любви и дружбе?»;
- раздел 2: «Быть семьей – это искусство: что я знаю о семейной жизни?»;
- раздел 3: «Ценности отцовства и материнства: что я знаю о воспитании детей?»;
- раздел 4: «Что я знаю о семейной экономике» [2-4].

Работа с молодыми супругами проходила, в основном, по типу тренинга общения. Также были использованы дискуссионные формы работы, практические занятия, лектории, подборки и анализ психологической литературы, консультации. Наиболее эффективными и интересными для молодых пар оказались тренинговые занятия, которые были направлены на работу с личностью и способствовали развитию индивидуальности, а также предполагали возможность самоизучения и самопрезентации.

Первый раздел «Что я знаю о любви и дружбе?» был направлен на осознание молодыми людьми важности любви, симпатии к супругу, развитие умения выражать свои чувства к партнеру. Он включал в себя 5 занятий.

Второй раздел «Быть семьей – это искусство: что я знаю о семейной жизни?» имел своей целью развитие представлений у молодых людей о семейных ролях, функциях супругов и состоял из 6 занятий.

Третий раздел «Ценности отцовства и материнства: что я знаю о воспитании детей?» направлен на формирование ответственного отношения молодых людей к выполнению родительско-воспитательных функций. Он включает в себя 5 занятий по таким темам, как «Если мода на детей совсем пройдет?», «Дети с экономической точки зрения», «Психотипы матери и отца», «В семье дружат – живут, не тужат», «Стили родительского поведения и воспитания» и др.

Четвертый раздел «Что я знаю о семейной экономике» был проведен с целью развития у молодых людей представления о семейном бюджете, навыков его планирования, роли супругов при распределении семейного бюджета и состоял из 3 занятий на следующие темы: «Кто и как должен распределять деньги в семье?», «Планирование семейного бюджета», «Семейный быт и семейный бюджет».

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, о том, что психологическое сопровождение семей на ранних этапах брака является актуальной формой помощи молодым семьям, которая основывается на результатах психологической диагностики семей, особенностей ценностных представлений о семье, семейных ролях и функциях, по результатам которых определяются основные направления психологического сопровождения семей на ранних этапах брака. Кроме того, подобная работа повышает психологическую компетентность супругов в области семейной психологии (семейных ролей, функций, кризисов и т.п.); способствует развитию у молодых супругов умения понимать друг друга, учитывать интересы партнера, развивает навыки планирования семейного бюджета и ответственного отношения к родительству и браку, в целом.

Библиография:

1. Алешина, Ю. Е. Семейное и индивидуальное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. – М.: Феникс, 2017. – 458с.
2. Ганичева, И. А. Возможности повышения уровня психологических знаний современных родителей / И. А. Ганичева // Инновационная кластеризация науки и практики в условиях

- цифровизации // Сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2020. – С. 66-69.
3. Ганичева, И. А. Изучение особенностей психологической готовности молодых людей к вступлению в брак / И. А. Ганичева, Е. К. Кочешкова // Молодой исследователь: вызовы и перспективы // Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. Том. 44 (144). – М.: Интернаука, 2019. – С. 67-73.
 4. Ганичева, И. А. Психологическое обеспечение развития готовности молодых людей к вступлению в брак / И. А. Ганичева, Е. К. Кочешкова // Студенческий вестник. – 2019. – № 45-1 (95). – С. 83-86.
 5. Дементьева, И. Ф. Первые годы брака. Проблемы становления молодой семьи / И. Ф. Дементьева. – М.: Просвещение, 2011. – 112 с.
 6. Дубровина, И. В. Психология / И. В. Дубровина. – М.: Академия, 2014. – 464 с.
 7. Коряковцева, О. А. Комплексная поддержка молодой семьи / О. А. Коряковцева. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 204 с.
 8. Кремезион, О. В. Актуальные социально-педагогические проблемы сопровождения замещающих семей / О. В. Кремезион, А. В. Морозов // В сборнике: Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развитие образования // Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – М.: ИИД СВ РАО, 2018. – С. 35-42.
 9. Кремезион, О. В. Сущность и задачи семейного воспитания / О. В. Кремезион, А. В. Морозов // В сборнике: Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых // Материалы XI Международной научной конференции / Ответственный редактор А. А. Червова. – Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2018. – С. 168-170.
 10. Рогов, Е. И. Общая психология / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2018. – 448 с.
 11. Федеральный закон РФ от 29.11.2017 № 282-ФЗ «Об официальном статистическом учете и системе государственной статистики в Российской Федерации» // [Электронный ресурс] URL: <http://www.gks.ru/news/fz28>. (дата обращения 19.01.2022)
 12. Эйдемиллер, Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии / Э. Г. Эйдемиллер. – М.: Речь, 2015. – 245 с.

УДК 316.356.2

СТРУКТУРНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Ибришим Людмила,
университетский ассистент, КГУ, г. Комрат, РМ
e-mail: ibrisim-l@mail.ru
orcid.id: 0000-0003-2437-3947

Abstract. The modern family, what is remaining an important social institution influencing the formation and socialization of a person, has recently been subject to a number of changes. Changes occur both in the structure of the family system and in the functions implemented by the family. This article presents a theoretical study of scientific approaches what are explaining the causes and consequences of changes in the family system that have occurred over the past decades.

Keywords. Family, family system, family structure, family typology, family functions.

Семья — важнейший из феноменов, сопровождающий человека в течение всей его жизни и оказывающий на его становление и развитие значительное биологическое, социальное, экономическое, духовное, нравственное, ценностное влияние. Изучение семьи как феномена, ее состояния и влияния на становление и формирование личности, ее представлений, жизненных стратегий распространенный вид исследования в ряде смежных

социально ориентированных наук. Эти исследования чаще всего ориентированы на выявление роли семьи в становлении личности как социального субъекта. Важным моментом для нашего исследования является выявление особенностей функционирования семьи, связанных с социальными изменениями.

Многие ученые изучающие семью констатируют, что институт семьи переживает серьезный кризис во всем мире [2,4,7]. Кризисные явления в социуме, изменения на уровне социально-экономических отношений вызывают изменения и в структуре и в функциях семьи, не смотря на то, что семья считается одной из самых стабильных социальных систем.

Рассмотрим наиболее популярные в науке подходы к определению семьи.

Достаточно емким является определение, предложенное А.Г. Харчевым: «семья — это исторически-конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, это малая социальная группа, члены которой связаны брачными или родительскими отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью, социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения» [13].

С.В. Ковалев, комментируя данное определение, подчеркивает, что семья имеет свойство меняться со временем, отражая общественные изменения, хотя и является одним из наиболее стабильных социальных институтов [11].

Близким к определению, приведенному Харчевым является определение И. Митрофан и К. Чуперкэ. Авторы определяют семью как «форму человеческого сообщества, состоящего из двух или более индивидов, объединенных браком и/или родительскими узами, осознающих более или менее биологическую и/или психосоциальную сторону» [5]. И это определение уже отражает вариативность структуры современной семьи.

М. Булгару отмечает, что семья, будучи формой человеческого сообщества, является результатом брака и/или совместного проживания двух людей, связанных между собой биологическими, экономическими, морально-эмоциональными, духовными и юридическими отношениями, которые имеют определенные взаимные права и обязанности, закрепленные или не закрепленные законом, и выполняющие ряд специфических функций как для своей группы (и ее членов), так и для общества [1].

Приведенные выше определения семьи отражают как ее институциональность, так и ее микрогрупповой характер. И в то же время в определениях отмечается вариативность в регулировании отношений в структуре малой группы.

В последнее время много научных дискуссий происходит вокруг институциональности семьи. Выступая существенным элементом структуры общества, семья осуществляет воспроизводство его членов и их первичную социализацию. Никакое другое объединение людей не обладает такой мощной способностью самовоспроизводства.

Понятие «социальный институт», согласно общепринятой трактовке, означает устойчивый комплекс формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок, посредством которых общество регулирует и контролирует деятельность людей в наиболее важных сферах человеческой жизни [11, с.23].

A.Stănoiu и M.Voinea подчеркивая важность семьи в структурировании общества, определяют ее как фундаментальное инструментальное ядро более широкой социальной структуры, подчеркивая, что все другие институты общества зависят от ее влияния [6, с.11].

Признавая изменения в семейной системе, известный исследователь и психолог Кузнецова Л. в своих трудах [4, с. 328] отмечает, что семья как подлинная человеческая ценность, как антропологический феномен, как древний социальный институт, пробуждающий идею экзистенциального, аксиологического и философского пространства, чрезвычайно важно для человека. Именно в семье происходят важнейшие виды взаимодействия и сложные процессы становления человеческой личности, которые накладывают свой отпечаток на менталитет и поведение человека, на способы мышления, восприятия и самосознание, на чувства, с которыми он входит в мир. В семье человек учится

быть счастливым, формирует критерии оценки своего состояния. Под влиянием родителей формируются ценностные приоритеты, намечается их собственное видение жизни, определяются границы свобод человека, закладываются основы практической философии [3, с. 15].

Семья выступает первым социализирующим социальным институтом, формирующим сеть социальных связей для ребенка, поддерживающим его в социальном становлении. Сложные, в какой то мере деструктивные процессы в области семейных отношений — рост числа разводов, неполных семей и повторных браков, снижение рождаемости и воспитательного потенциала семьи, приводит к снижению влияния семейной системы на социализацию детей [8].

Посысов Н.Н. обращает внимание, что кризис семьи проявляется в том, что изначально сплоченное единство семьи как социального института, объединявшего в себе родительство, супружество, родство, начинает распадаться на отдельные, независимые от семьи части (например, родители могут не быть супругами, а отец не связан с детьми кровным родством и т. п.). В то же время общеизвестно, что институт семьи на протяжении многих веков был достаточно устойчивым и даже ригидным. И тут отмечается, что точнее будет говорить о смене типов семьи как малой группы внутри социального института семьи, о возникновении новых стилей семейных отношений, о существенных изменениях в ценностно-мотивационной регуляции брачного поведения [11, с.25].

Ученые В. Б. Голофаст, С. И. Голод, А. А. Клецин, так же считают происходящие «кризисные» явления способами модернизации института семьи, переходу к семье «супружеского» типа, направленной на отношения супругов, их межличностную ценность и значимость [7,11].

Так же во всех приведенных выше определениях присутствует характеристика семьи как малой группы. Такой подход возможен в связи с тем, что семья является малочисленной по своему составу социальной группой, объединенной общими целями и задачами и находящейся своими членами в непосредственном устойчивом личном контакте друг с другом, что стимулирует возникновение как эмоциональных отношений, так и особых групповых ценностей и норм поведения. Деформация, коснувшаяся семейной системы, изменение ее размера, подвергает сомнения возможность называть ее малой группой.

В связи с этим актуален подход, который предложен Д. Майерсом: группа — это двое или более лиц, которые взаимодействуют друг с другом, влияют друг на друга дольше нескольких мгновений и воспринимают себя как «мы» [10].

Так же А.И. Антонов настаивает на трактовке семьи, как малой группы, с присущими ей свойствами, не сводимыми к свойствам индивидов или пар [7].

Изменения семейной системы коснулись так же и ее функций.

Среди основных функций семьи у различных авторов обязательно выделяются:

- репродуктивная функция заключающаяся в воспроизведении рода. Используя эту функцию в качестве ориентира, можно выделить три типа семей: многодетные, со средним количеством детей и малодетные. Репродуктивная функция в современной семье имеет некоторую специфику: во-первых, понижается уровень детского воспроизводства и, во-вторых, семья все больше разделяет функции социализации детей с государством (такие как, например, выбор профессии или обучение). Кроме того, появляется все больше семей отказывающихся заводить детей, декларируя это как идею на уровне семьи;

- экономическая функция современной семьи так же меняется. Так как сегодня каждый член семьи имеет возможность обеспечивать себя, что ведет к еще большей индивидуализации членов семьи. Порождает такие деструктивные процессы внутри семейной системы как конкуренция, разобщенность и в итоге распад [7];

- коммуникативная функция обеспечивает потребность членов семьи в общении и понимании. Активная вовлеченность членов семьи в экономические, социальные, образовательные отношения вне семьи порой не дает реализоваться этой функции достаточно

полно. Исследования последних лет показывают, что формирование различных социальных ориентаций зависит от типа внутрисемейного общения [12].

Некоторые структурные изменения института семьи отражаются в типологии семьи. Важно отметить наличие различных подходов к типологизации, но все современные авторы стремятся максимально отразить различные типы семей, существующие исторически и возникающие в процессе изменения семьи. Существующие сегодня в науке типологии можно разделить на две большие группы: к первой относятся типологии отражающие структурные различия семьи, ко второй – особенности функционирования и качества семейной жизни.

По структуре и составу выделяют такие типы семей, как – неполная. Причинами появления такого типа семьи может быть развод родителей, смерть одного из родителей, усыновление ребенка-сироты и т. д. Чаще всего этот тип семьи состоит из матери (отца) и ее ребенка. И количество неполных семей постоянно растет [3,12]; - отдельная, простая или нуклеарная семья; сложная (из нескольких поколений); большая семья; материнская семья; семья повторного брака; с одной брачной парой с детьми или без детей; с одним из родителей супругов и другими родственниками; с двумя и более брачными парами с детьми или без детей, с одним из родителей супругов и других родственников или без них; с матерью (отцом) и с детьми[3,7,11,12]. Наиболее характерной тенденцией в структуре семьи является ее уменьшение, стремление молодых семей отделяться и жить самостоятельно. И еще одна тенденция - неполная семья.

По структуре власти или типу главенства в семье можно выделить эгалитарные и авторитарные семьи[12], из классических подходов патриархальные и матриархальные семьи [11]; централистический (или авторитарный, с оттенками патриархальности), когда во главе стоит один из супругов, нередко жена, которому принадлежит верховная власть в решении основных вопросов семейной жизни; автономный — муж и жена распределяют роли и не вмешиваются в сферу влияния другого; демократический — управление семьей лежит на плечах обоих супругов примерно в равной мере [12].

Так же Л.Кузнецова выделяет такой тип семьи как дополняющая семья, где отношения между супругами требуют сотрудничества и взаимодополняемости, модернистски-убежденная семья - для этого типа семьи характерны гармоничные, теплые, ласковые отношения. Этот тип семьи ориентирован на свободные и переговорные отношения и поведение [3].

Но в современном обществе часто имеет место спутанная структура управления семейной системой, основанная на конкуренции и конфликте, что значительно влияет на функциональность семьи [9].

Так же в некоторых классификациях имеют место такие типы семей по типу семейного быта, укладу как семья - «отдушина», семья детоцентрического типа; семья типа спортивной команды или дискуссионного клуба; семья, ставящая на первое место комфорт, здоровье, порядок [12]. По особым условиям семейной жизни в современном обществе имеют место такие семьи как: студенческая семья, «дистантная» семья, «внебрачная семья» [12].

Так же в современных подходах рассматриваются семьи по количеству брачных партнеров: моногамные, полигамные, семьи с серийной моногамией [11].

По юридическому оформлению брачных отношений: официально зарегистрированный брак; фактический («гражданский») брак, или сожительство - свободный союз между лицами, не связанными браком. Сожительство стало особенностью современной жизни и, вероятно, останется надолго. Преимущество такой схемы в том, что сожители могут разделить свои расходы и узнать больше друг о друге, могут проверить готовность к браку. [2, с. 85].

Пара без потомства - это структурная перестройка семьи, которая больше не «ориентирована на ребенка», а «на взрослого» [5, с. 55] и характерна, в частности, для молодых пар, заинтересованных особенно в профессиональной карьере, когда дети не представляют для них ценности. Причины появления таких семей - боязнь ответственности, финансовых

затруднений, эмансипация женщины и т. д. Полу брак - это «не осемейный» опыт [5, с. 80-94], в котором супруги формально находятся вместе, и один из них участвует только в части своей семейной жизни. Такой вид семейных отношений характерен для конфликтующих пар. Псевдо брак - форма взаимоотношений супругов, при которой семья строится по системе взаимных интересов и материальных критериев. В таких семьях супруги часто имеют внебрачные связи, но сохраняют семейный статус в обществе.

К типологии отражающей особенности функционирования и качества семейной жизни можно включить такие типы семей, как: по качеству выполнения семейных функций и атмосфере в семье: нормально функционирующая, полуфункциональная, дисфункциональная. И особой характеристикой современной семьи является ее низкая функциональность [9].

Подводя итоги и обобщая тенденции изменения в семейной системе, мы обнаруживаем как структурные, так и функциональные изменения семейной системы.

Происходит изменение общественных норм в отношении брака и сексуального поведения; снижение регулирующего потенциала этих норм; изменение образцов полоролевого поведения; возрастание личной свободы и усиление проявлений индивидуальности в полоролевом поведении и выборе брачного партнера.

Библиография

1. Bulgaru M. ş. a. Sociologie Chişinău: CE USM, 2003. vol. 2. 283 p.
2. Băran-Pescaru A. Familia azi. O perspectivă sociopedagogică. Bucureşti: Aramis, 2004. 176 p.
3. Cuzneţov L. Filosofia practică a familiei / Larisa Cuzneţov; Univ. Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chişinău. - Chişinău: CEP USM, 2013 - 328 p.
4. Cuzneţov L. Tratat de educaţie pentru familie. Pedagogia familiei. Chişinău: CEP USM, 2008. 624 p.
5. Mitrofan I., Ciupercă C. Incursiune în psihosociologia şi psihosexologia familiei. Bucureşti: Press Mihaela, 1998. 389 p.
6. Stănoiu A. Voinea M. Sociologia familiei. Bucureşti: Universitatea Bucureşti, 1983. 291 p.
7. Андреева Т.В. Психология современной семьи [Электронный ресурс] / Т.В. Андреева. – СПб: Речь, 2005. – 436 с.
8. Ибришим Л, Руснак С. Особенности функциональности современной семьи. Psihologie revista ştiinţifico-practică volumul 37, nr. 3-4, 2020, p. 60-74
9. Ибришим Людмила. Специфика функциональности современной семьи. 664-668 Международная научно-практическая конференция "Наука, образование, культура"– Комрат: КГУ, 2021.
10. Майерс Д. Социальная психология. — СПб., 1996.
11. Основы психологии семьи и семейного консультирования: О 75 Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. Н.Н. Посысоева. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — 328 с.
12. Торохтий В. С. Психологическое здоровье семьи : учебно-методическое пособие. Каро., 2009, 160 с.
13. Харчев А. Г. Социология семьи: проблемы становления науки. М.: ЦСП, 2003. 342 с.

УДК: 316.347(=135)

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Кауненко И.И. ,

док.психол., конф, ст.научн. сотр. Центр этнологии Институт культурного наследия РМ

e-mail: caunenco@mail.ru

orcid id 0000-0003-3458-7121

Abstracts: The article analyzes theoretical and empirical research in the field of intercultural relations. The studies of such phenomena as intergenerational cultural transmission, the relationship of collectivism-individualism of culture with the peculiarities of the manifestation of emotions are considered; association of social categorization with the reduction of prejudice towards the other group.

Key words: intercultural relations, intergenerational cultural transmission, individualism, collectivism of culture, social categorization.

Проблема исследования межкультурных отношений вызывает интерес у исследователей как в связи с процессами глобализации, ростом межкультурного взаимодействия, так и в связи с поиском ресурсов адаптации к ситуации социальной неопределённости на уровне личности и на групповом уровне. *Культурный ресурс* может стать основой эффективности функционирования личности, группы в различных сложных социально-экономических ситуациях.

Целью данной статьи является анализ проблем теоретико-эмпирических исследований межкультурных отношений в различных социокультурных контекстах с целью их оптимизации. Мы рассмотрим такие проблемы, как мотивация к этнокультурной преемственности, межпоколенная культурная трансмиссия, горизонтальный и вертикальный индивидуализм и коллективизм культуры, связи с проявлениями эмоций, а также социальную категоризацию и снижение предрассудков.

В настоящее время, внимание психологов привлекают проблемы этнокультурной преемственности, межкультурной трансмиссии, которые могут стать ресурсом для оптимизации межкультурных отношений, интеграции в современное, быстро изменяющееся общество.

Мы ранее описывали исследование Рябиченко Т.А. [5], проведённое в Литве, Латвии, с целью изучения стратегий аккультурации в зависимости от индивидуальных ценностей и мотивации к этнокультурной преемственности [8]. В данном исследовании было установлено, *что мотивация к этнокультурной преемственности отрицательно взаимосвязана со стратегиями ассимиляции и маргинализации в обоих поколениях русских семей Латвии*. Исследовательница отмечает, что роль мотивации к этнокультурной преемственности в процессе аккультурации неоднозначна, и она может зависеть от *контекста* аккультурационного процесса [8].

Учет *социокультурного контекста* является очень важным фактором при исследовании межкультурных отношений. На это обращал внимание, и Дж. Берри, основатель программы канадского мультикультурализма. Он утверждал, что только декларации принципов мультикультурализма недостаточно, что это может усиливать защитные реакции, как со стороны этнического большинства, так и со стороны меньшинства. Необходимо учитывать факторы (культурная специфика, социальный и политический контекст), уникальные для каждой страны [6].

Для понимания проблемы культурной трансмиссии представляют интерес исследования Д.И. Дуброва, проведённые по проблеме внутрисемейного социального

капитала как фактора межпоколенной трансмиссии ценностей [6]. *Межпоколенная трансмиссия ценностей (культурная трансмиссия)*, понималось исследователем «как процесс передачи ценностей от одного поколения другому в процессе социализации личности, направленный на поддержание и на развитие культуры» [4, с.5].

Исследователь предположил, что *внутрисемейный социальный капитал связан с межпоколенной трансмиссией ценностей*. Объектом исследования были подростки и родители. Д.И. Дубров разработал и валидизировал методический инструментарий – опросники для родителей и детей, для измерения внутрисемейного социального капитала. Для нас, безусловно, представляет интерес разработанный исследователем методический инструментарий.

Д.И. Дубров в своём исследовании обращает внимание на то, что межпоколенная трансмиссия ценностей важна для поддержания преемственности в обществе и поэтому проводимые исследования касаются вопроса согласованности и сходства межпоколенных ценностей. В результате исследования Д.И. Дубров приходит к выводу, что «внутрисемейный социальный капитал и все его компоненты (доверие, психологическая близость родителей и детей, внимание родителей к ребенку, поддержка ребенка со стороны родителей, поддержка родителей со стороны ребенка) выступают значимыми предикторами эффективности межпоколенной трансмиссии ценностей, особенно тех ценностей, которые отвечают за культурную преемственность и социальную адаптацию (ценности блоков *Сохранение* и *Самопреодоление*)» [4, с.97].

Для нас представляет интерес, перспектива исследования по межпоколенной трансмиссии ценностей, которую обозначил Д.И. Дубров: 1) исследование представителей старшего поколения (дедушки и бабушки), так как это позволяет получить представление о роли старшего поколения в формировании ценностей подрастающего поколения; 2) включение в исследование социальных институтов (школа, учреждения дополнительного образования, социальные сети), так как это позволяет понять, какой социальный институт оказывает наибольшее влияние [4, с.97].

Для понимания оптимизации межэтнических отношений важно учитывать значимость различных идентичностей: национальной, региональной, локальной, этнической. Представляют интерес исследования, проводимые на значительной выборке социального психолога Алина Гаврелюка [2] и его коллег по данной проблеме в различных регионах Румынии. Исследователи изучали аспекты, связанные с идентичностью: ценности наследия, самовыражение, доверие и др. В частности, они так же длительно изучали культурные ценности в различных регионах [3, р.207-222].

А. Гаврелюк отмечает, что в основе эмпирических исследований лежит *идея неоднородности идентичности* и это помогает понять, какие трансформации произошли с феноменом идентичности после радикальных изменений в Румынии. Исследователь задался вопросом, является регион Банат пространством плодотворного межэтнического общения? Он попытался изучить данную проблематику через отношение к «другому» (этническому, региональному).

Как показали эмпирические исследования А. Гаврелюка, оценки «другого этноса» в целом благоприятны, за исключением группы «цыган (ромов)». Высоко оцениваются «немцы», «сербы». В исследовании была подтверждена теория социальной идентичности Анри Тэшфела (Henri Tajfel) относительно того, что отношение к своей группе более позитивно, чем к чужой.

В целом, проанализировав отношение к «другому этносу», А. Гаврелюк, пришел к выводу, что западный регион страны характеризуется более открытым взаимоотношением, чем на уровне всей страны. Как отмечает исследователь, сегодня разные этнические социальные акторы в большей степени усвоили урок общения с «другим». Наблюдается однородность в оценке «румын» независимо от пола, уровня образования и возраста [2, с.26].

Респонденты с богатым образовательным капиталом более открыты «другим» группам [2, с.40]. Национальная идентичность занимает первое место среди других идентичностей – региональной, локальной, европейской, глобальной («житель мира») и является основой для самоопределения [2, с.40].

Межкультурные отношения всегда включают и эмоциональный компонент, от позитивных образов, до предубеждений. Поэтому представляют интерес исследования, проведённые А.А Панкратовой, Е.Н Осиной У.У. Гасановой в Азербайджане и России, посвященные горизонтальному и вертикальному индивидуализму и коллективизму культуры и связи с проявлениями эмоций [7].

Исследователи предположили, что:

- 1) *горизонтальный индивидуализм*: представители данного общества стремятся к тому, чтобы быть уникальным, отличаться от группы, при этом другие люди рассматриваются ими как равные в правах;
- 2) *вертикальный индивидуализм*: представители данного общества стремятся не просто отличаться, но и получить высокий социальный статус в прямой конкуренции с другими;
- 3) *горизонтальный коллективизм*: представители данного общества рассматривают себя как часть группы и всячески подчеркивают общие цели и взаимозависимость;
- 4) *вертикальный коллективизм*: для представителей данного общества важна не просто включённость в группу, но они готовы жертвовать своими интересами ради интересов группы.

В исследовании приняла участие молодёжь (студенты) из России (г.Москва) и Азербайджан (г.Баку). В результате исследования было выявлено, что уровень вертикального коллективизма выше в Азербайджане (подчинение своих интересов, интересам группы). В России выше горизонтальный коллективизм (включённость в коллектив и взаимозависимость).

Исследователи задались вопросом: «Связан ли вертикальный коллективизм с более жёсткими требованиями к эмоциональному контролю?». Ими было выдвинуто предположение, что:

- 1) эмоции в большей степени проявляются при горизонтальном, чем при вертикальном индивидуализме;
- 2) более жесткие требования к эмоциональному контролю предъявляются при вертикальном, чем при горизонтальном коллективизме.

В результате проведённого тестирования было установлено, что в России выше уровень вертикального индивидуализм (конкуренция и соревнование с другими), а в Азербайджане – горизонтального индивидуализма (уникальность и отличие от других). Исследователи делают вывод, что в России выше уровень горизонтального коллективизма (конкуренция и соревнование с другими) и он связан с проявлением эмоций, в Азербайджане – выше вертикальный коллективизм и связан с сокрытием эмоций. Исследователи приходят к *теоретико-эмпирическому выводу*, который необходимо учитывать при оптимизации межкультурных отношений: «Горизонтальный индивидуализм связан с более высоким уровнем проявления эмоций, по сравнению с вертикальным индивидуализмом; вертикальный коллективизм связан с более строгими требованиями к эмоциональному контролю по сравнению с горизонтальным коллективизмом» [7].

Другой значимой областью при исследовании межкультурных отношений является проблема предрассудков и дискриминации. Согласно общей модели идентичности внутри группы дружественные контакты, в том числе межкультурные, способствуют формированию групповой идентичности [1]. Американский психолог Джон Довидио и его сотрудники Йельского университета исследовали, каким образом изменение способов категоризации себя и других может уменьшить предрассудки и дискриминацию. [1]. Мы остановимся на модели общей ингрупповой идентичности, так как нам представляется, что некоторые теоретико-эмпирические положения нами могли бы быть использованы в оптимизации межкультурных отношений молодёжи разных этнических групп.

Они рассматривали альтернативные формы *перекатегоризации*, различные *предпочтения* большинства и меньшинства группы (которые могут различаться по статусу группы, полномочиям или размеру) и потенциальные последствия этих групповых предпочтений для содержания межгруппового взаимодействия [1, p.297].

Анализируя роль социальной категоризации в межгрупповых (межэтнических, расовых) отношениях, исследователи выделяют следующие её особенности: эмоционально люди спонтанно испытывают более позитивный аффект по отношению к другим членам ингруппы, чем к членам аутгруппы (Otten & Moskowitz, 2000); когнитивно люди лучше запоминают информацию о том, как члены ингруппы похожи на "Я", а члены аутгруппы не похожи на "Я" (Wilder, 1981); запоминают больше позитивной информации о членах ингруппы (Howard & Rothbart, 1980); видят больше связи между другими членами ингруппы и "Я" (Aron et al., 2004), ожидают, что члены ингруппы разделяют чужие взгляды и ценности больше, чем члены аутгруппы (Robbins & Krueger, 2005); с точки зрения поведенческих результатов, люди более полезны (или услужливы) для ингруппы, чем для членов аутгруппы (Dovidio et al., 1997) и др. [1, p.297].

Исследователи отмечают, что категоризация – это *динамичный процесс*, и люди обладая множеством различных групповых идентичностей, способны фокусироваться на различных социальных категориях. *Изменяя цели воспринимающего, его восприятие прошлого опыта или ожидания, можно изменить уровень включенности категорий, который будет первичным или наиболее влиятельным в данной ситуации.* Поэтому, *изменяя социальную категоризацию*, можно снизить предубеждения относительно другой группы. Основываясь на «Модели общей ингрупповой идентичности» авторов, исследователи предполагают, что стратегия *повторной категоризации* приводит к результату, когда члены различных групп начинают воспринимать себя как *единую, более инклюзивную и доминирующую* группу, а не как *две совершенно отдельные группы*.

При повторной категоризации, цель которой заключается в *систематическом изменении восприятия межгрупповых границ*, будет происходить *переосмысление того, кто считается членом ингруппы*. Если членов различных групп побудить воспринимать себя как *единую группу*, а не просто как две совершенно отдельные группы, то можно ожидать, что по отношению к бывшим членам аутгрупп станет более позитивным, так как процессы, ведущие к фаворитизму по отношению к членам ингруппы, теперь будут направлены и на бывших членов аутгруппы.

Ценность создания единой группы для уменьшения межгрупповой предвзятости постоянно подтверждается исследованиями за последние 15 лет. Эти результаты были воспроизведены в различных культурах (например, в Португалии). Но вместе с тем, Джон Довидио и его сотрудники указывают и на ограничения своей модели, которые были выявлены на практике (межрасовой в том числе):

- Во-первых, единая, общая идентичность, как правило, *нестабильна*, так как у членов групп есть потребность в *собственной уникальности*. В ответ на угрозу этой потребности может усиливаться сопротивление со стороны членов групп.
- Во-вторых, исследования показали, что вмешательства, направленные на создание общей идентичности, иногда вызывают *сопротивление и усиливают предвзятость* (Crisp, Stone, & Hall, 2006a; Crisp, Walsh, & Hewstone, 2006b; Hornsey & Hogg, 2000) [1, p.300].

Исследователи обращают внимание на то, что как двойная идентичность, так и общая групповая идентичность, могут улучшить межгрупповые отношения. Однако члены большинства и меньшинства могут иметь *различные предпочтения в отношении этих различных форм представлений*, что может по-разному влиять на эффективность вмешательства на отношения между членами большинства и меньшинства группы [1, p.303].

Джон Довидио и его сотрудники продолжают рассматривать модель общей ингрупповой идентичности как полезный и ценный подход для улучшения межгрупповых отношений.

Однако, они отмечают, что важно понимать межгрупповые контакты с точки зрения как групп большинства, так и меньшинства, а также с точки зрения краткосрочных реакций и долгосрочных последствий. Чтобы в полной мере оценить природу и последствия межгрупповых отношений и разработать действительно эффективные меры вмешательства, необходимо учитывать и понимать *социальные реалии, потребности и мотивы как большинства, так и меньшинства, а также их динамичное взаимодействие с точки зрения социальных действий и социальных установок в непосредственном контакте и во времени* [1, p.325].

Выводы:

1. Внутрисемейный социальный капитал (доверие, психологическая близость родителей и детей, внимание родителей к ребенку, поддержка ребенка со стороны родителей, поддержка родителей со стороны ребенка) является значимым предиктором эффективности межпоколенной трансмиссии ценностей, который отвечает за культурную преемственность и социальную адаптацию.

2. При оптимизации межкультурных отношений необходимо учитывать, что горизонтальный индивидуализм связан с более высоким уровнем проявления эмоций по сравнению с вертикальным индивидуализмом, Вертикальный коллективизм связан с более строгими требованиями к эмоциональному контролю по сравнению с горизонтальным коллективизмом.

3. Изменяя социальную категоризацию, можно снизить предубеждения относительно другой группы. Необходимо учитывать социальные реалии, потребности и мотивы групп большинства и меньшинства, их динамичное взаимодействие с точки зрения социальных действий и социальных установок.

Библиография

1. Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Saguy, T. (2007). Another view of we: Majority and minority group perspectives on a common ingroup identity. *European Review of Social Psychology*, 18, 296–330
2. Gavreliuc Alin Româniile din România. Individualism autarhic, tipare valorice transgeneraționale și autism social. Editura universității de vest din Timișoara 2011
3. Gavreliuc D, Gavreliuc Al Generational Belonging and Historical Ruptures: Continuity or Discontinuity of Values and Attitudes in Post-Communist Romania In: Lebedeva, R. Dimitrova, & J. Berry (Eds.). *Changing values and identities in the post-communist world. Societies and political orders in transition*. Springer. 2018. p. 207-222
4. Дубров Д.И. Внутрисемейный социальный капитал как фактор межпоколенной трансмиссии ценностей. Дисс.канд.психол.наук, М., 2019
5. Кауненко И. Проблемы межкультурных отношений в транзитивном обществе: интеграция и преадаптация. In: “Tradiții și procese etnice”, simpozion național de etnologie (1;2020; Chișinău). *Materialele simpozionului național de etnologie „Tradiții și procese etnice”*, Ediția 1-a, 6 octombrie 2020 / coordonator: Natalia Grădinaru; comitetul științific: Victor Ghilaș [et al.]. – Chișinău: Institutu procese etnice”, Ediția 1-a, 6 octombrie 2020 / coordonator: Natalia Grădinaru; comitetul științific: Victor Ghilaș [et al.]. – Chișinău :Institutul Patrimoniului Cultural, 2020 (Tipogr. „Grafema Libris”). p. 212-217
6. Лебедева Н.М. Введение. În: Межкультурные отношения на постсоветском пространстве. Монография под ред. Н.М. Лебедевой. М.: Изд-во «Менеджер», 2017. с.8-11
7. Панкратова А.А., Осин Е.Н., Гасанова У.У. Уровень горизонтального и вертикального индивидуализма и коллективизма в России и Азербайджане. Психологические исследования, 2017, 10(55), 12. <http://psystudy.ru>
8. Рябиченко Т. А. Взаимосвязь ценностей личности и мотивации к этнокультурной преемственности со стратегиями аккультурации. Дисс.канд.психол. наук. М.: 2017

УДК 37.091.113

МОТИВАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Кёр Людмила,

доктор психол. наук, конференциар КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: ker.mila@mail.ru

orcid id: 0000-0002-6832-9457

Abstract. In the article, the author gives an overview of various motivational mechanisms for managing the effectiveness of teachers' work. A set of measures to stimulate pedagogical activity is proposed. The author substantiates the idea that the right combination of different ways of motivation is the basis for the management of any organization, including educational.

Keywords: motivation, motivation of teaching staff, educational institution, methods and forms of motivation, motivational management mechanism, stimulation of labor activity, material stimulation, non-material methods of stimulation, labor efficiency management

Для любого менеджера образовательного учреждения является актуальной проблема выбора путей мотивации педагогического персонала и коллектива в целом. Чтобы трудовая деятельность сотрудника стала результативной, стимулирование должно соответствовать его потребностям.

В последние годы появилось много исследований, посвященных изучению мотивов деятельности педагогов. Но универсальной теории мотивации не существует, так как у каждого сотрудника есть свои потребности и мотивы.

Задача руководителя образовательного учреждения состоит в том, чтобы создать гибкую политику и использовать достаточное количество практических вариантов поощрения сотрудников. Как это можно сделать в современных условиях труда?

Менеджер должен помнить, что все люди мотивированы разными факторами. Ключ к успеху - дать сотрудникам то, чего они действительно хотят, к чему они стремятся, а знание социально-психологических типов поможет понять это и сформировать соответствующую систему мотивации.

Молодые специалисты часто готовы работать за скромную зарплату, с небольшой нагрузкой, чтобы получить опыт и соответствующую квалификацию. Они довольно инертны, пассивны в делах коллектива, стремятся впитывать, ассимилировать, а не влиять. Молодые работники не всегда умеют планировать, прогнозировать свою работу и определять конечный результат. Их сверхзадача - справляться с возложенными служебными обязанностями. Однако пройдет год-два - и все изменится.

Профессионалы - это высококвалифицированные специалисты, работающие в первую очередь на результат. Они активны, инициативны, реалистичны, стремятся участвовать в руководстве организацией, берут на себя различные общественные задания.

Творческие личности - интеллектуалы, предпочитающие эвристические формы работы. Они ищут интересные приемы, подходы, стремятся модернизировать учебный процесс. Умеют выдвигать идеи и воплощать их в жизнь, но ужиться в команде непросто, поскольку они чрезмерно критичны и самокритичны.

Пунктуалы, скорее всего, являются скрупулёзными педантами, которые ценят комфорт работы, ее своевременное начало и завершение, четкость и планирование управленческих действий.

Хранители традиций чувствуют себя наставниками, неформальными лидерами. Они владеют механизмом влияния на руководство, формируют общественное мнение и определяют порой важные решения [5].

Принимая во внимание данную типологию, руководитель в своей практике может использовать определенные методы мотивации повышения квалификации и деятельности педагогов.

Создание грамотной системы мотивации позволит повысить результативность деятельности всей образовательной организации в целом за счет высокого качества работы каждого педагога, при условии, что он доволен своей деятельностью.

Мотивация труда – это психологические механизмы, которые побуждают людей трудиться [6].

Система мотивации сотрудников любой организации, в том числе и образовательной, включает в себя:

- систему прямой материальной мотивации (оплата труда);
- систему косвенной материальной мотивации (дополнительное неденежное вознаграждение);
- систему нематериальной мотивации.

В условиях современной жизни материальная мотивация остается наиболее эффективной, ведь от повышения зарплаты мало кто откажется. Система прямой материальной мотивации по своей сути - это система оплаты труда в любой организации.

Эффективная система вознаграждения играет значительную роль в управлении персоналом, она стимулирует сотрудников к повышению производительности, и в конечном итоге, приводит к повышению результативности всей организации в целом.

Неэффективная система оплаты труда приводит к неудовлетворенности сотрудников, что может привести к ухудшению трудовой дисциплины, снижению производительности и качества работы.

В настоящее время существует три основных формы оплаты труда: фиксированная, переменная, компенсационная - и их разновидности, которые в определенное соотношение формируют систему оплаты труда отдельного учебного заведения.

Ежегодно в начале сентября в организациях образования проводится тарификация педагогов, где начисляется заработная плата с учетом учебной нагрузки, а также выплаты и надбавки. Эта часть вознаграждения может измениться в связи с изменением каких-либо условий, например, из-за инфляции или перевода сотрудника на другую должность.

Система материального стимулирования в любой организации должна поддерживать инициативу, креативность и трудолюбие сотрудников. Чтобы вызвать у человека высокую самоотдачу, используя материальные стимулы как инструмент, идея справедливости должна стать главным принципом.

В практике менеджмента материальное стимулирование является одним из самых распространенных способов мотивации. Однако следует помнить о том, что данный вид стимулирования – это не единственный способ мотивации трудовой деятельности, материальное стимулирование следует использовать в комплексе с нематериальными стимулами [3, с. 110].

В условиях заниженных возможностей заработной платы, т.е. материального стимулирования сотрудников, роль моральных стимулов резко возрастает. Моральные стимулы основаны на моральных ценностях и выражаются в общественном признании, признательности руководства, оценке заслуг сотрудника, то есть в использовании тех благ, которые нельзя купить за деньги.

Моральное стимулирование заключается в информировании о заслугах человека или, наоборот, об ошибках, результатах его деятельности - это помогает повысить или понизить его престиж, значимость его деятельности.

Именно в педагогической среде нематериальная мотивация играет важную роль по сравнению с другими областями. Она включает:

- значимость деятельности;
- признание и одобрение;

- личностное развитие;
- безопасные и комфортные условия труда;
- справедливость в оценке результатов работы [4].

Установлено, что мотивы достижения, безопасности и стабильности достаточно высоки в иерархии мотивов педагогов - желание иметь стабильную работу, социальные гарантии, отсутствие риска, комфортное рабочее место и т.д. Есть и мотивы принадлежности (стремление к сближению с людьми, добиваться их благосклонности), мотивы достижения, справедливости. На более низких позициях по значимости находятся мотивы независимости, конкуренции и потребности во власти [1, с. 25].

Моральное стимулирование может быть положительным (улыбка, похвала, поощрение, ободрение, поддержка) и отрицательным (порицание, критика).

Признание профессиональных заслуг является одним из способов вознаграждения - важный стимул к работе. Человеку приятно, когда его труд отмечают в присутствии всех членов коллектива. Тот же метод применяется и к продвижению по службе (к сожалению, в педагогической сфере нет больших возможностей для продвижения по службе): назначение учителей-предметников руководителем методического объединения, заместителем руководителя образовательного учреждения и т.д.

«Простое» признание руководителем заслуг своего подчиненного во многом влияет на его удовлетворенность работой, и приводит к готовности трудиться с большей отдачей.

Признание заслуг сотрудника может быть формальным, официальным (например, на собрании педагогического коллектива, конференции и т.п.) и неофициальным.

Устное поощрение занимает основное место в системе морального стимулирования. Поощрение - это признание трудовых заслуг учителя. Поощрение ведёт к удовлетворённости сотрудника самим собой, своими достижениями, окружающими условиями и оказывает влияние на окружающих его людей. Наиболее результативным нематериальным стимулом является публичное поощрение. В данном случае необходимо отметить, что должна быть разница в поощрении хорошо работающих и нерадивых сотрудников, чтобы сохранить стимулы в работе.

Критика, порицание может вызвать раздражение и замешательство сотрудника. Но может вызвать и другое состояние: желание изменить мнение о себе и своей работе, настойчивость, целеустремленность, желание получить благодарность. Именно это состояние сотрудника является целью осуждения и критики.

Менеджер часто использует в своей работе такие приемы, как похвала и критика. Существует несколько требований к применению метода похвалы: последовательность, регулярность использования, одновременно с наличием перерыва и дозировано, чтобы не ослаблять эффективность.

В то же время похвала и одобрение должны быть искренними. К критике, как к способу стимулирования, во избежание негативных последствий предъявляются более строгие требования: уважение, конфиденциальность, аргументация, справедливость, предложение помощи по устранению ошибок и недостатков [2, с. 37-38].

Наиболее распространенными методами морального стимулирования педагогов являются: награждение грамотами, памятным подарком и др. Для некоторой категории педагогических работников стимулирующим фактором может оказаться создание гибкого графика работы, стимулирование свободным временем, например, получение дополнительных выходных в качестве вознаграждения.

На педагогов большое влияние оказывает моральное удовлетворение от проделанной работы, поэтому важно сохранить элементы творчества и конкуренции в коллективе, возможность участвовать в принятии решений.

Различные корпоративные мероприятия могут выступать инструментом морального стимулирования учителей, основная цель которых - не развлекать сотрудников, а передавать определенные ценности: подведение итогов работы, сплочение коллектива через

неформальное общение, безболезненное вхождение в коллектив «новичков», создание имиджа организации и др.

В последнее время в различных организациях распространено проведение таких мероприятий, как выборы лучшего педагога года и т.п.

Следует отметить, что разделение стимулов на материальные и нематериальные довольно условно, поскольку они взаимосвязаны и часто работают вместе. Например, организация корпоративных праздников отнесена к мерам психологического стимулирования, но это требует определенных материальных затрат, которые могут сказаться на системе оплаты труда [4].

Требования к разрабатываемой образовательной организацией системе морального стимулирования по своей сути схожи с требованиями к материальному стимулированию, а именно:

- ✓ педагог должен быть вознагражден за конкретные результаты работы и вклад в решение задач, стоящих перед образовательным учреждением;
- ✓ меры поощрения педагогов должны быть пропорциональны их результативности, т.е. - за более высокие достижения должно быть более значительное поощрение;
- ✓ своевременное поощрение, т.е. сразу после получения положительного результата деятельности;
- ✓ критерии стимулирования должны быть простыми и понятными всем сотрудникам образовательного учреждения;
- ✓ педагоги должны быть уверены в том, что выполнение дополнительных функций, влияющих на эффективность всего образовательного процесса, будет надлежащим образом поощряться;
- ✓ поддержка и повышение заинтересованности каждого педагога в положительной динамике результатов его деятельности;
- ✓ разнообразие приемов и форм стимулирования, использование новых, нетрадиционных форм;
- ✓ учет тенденции роста активности, профессионального мастерства педагогов, стабильности высоких результатов;
- ✓ информирование коллектива о моральном поощрении сотрудника;
- ✓ проведение анализа того, насколько эффективным оказался любой способ стимулирования;
- ✓ недопустимость игнорирования моральных стимулов.

В каждом образовательном учреждении используются свои методы и приемы стимулирования. Для того, чтобы они были результативными, необходимо использовать их в совокупности.

Таким образом, следует отметить, что материальное стимулирование не всегда оказывает желаемый эффект и является единственным необходимым компонентом для более успешной и продуктивной деятельности. Даже значительное повышение заработной платы может не привести к улучшению качества работы, поскольку потребности человека постоянно растут, и то, что было эффективным вчера, сегодня уже не работает.

Однако и одни только моральные стимулы не могут в течение длительного времени поддерживать инициативу и эффективность сотрудника и всего коллектива.

Необходимо обеспечить правильное взаимодействие материальных и нематериальных стимулов, необходимо постоянно развивать и совершенствовать их в соответствии с новыми задачами, изменениями в содержании, организации и условиях труда. Правильное сочетание различных стимулов является основой управления любой организацией, в том числе и образовательной.

Библиография:

1. Бакурадзе А.Б. Мотивация труда педагогов. - М.: Изд-во. «Дело», 2015.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 2010.

3. Волга Л.А. Система мотивации и симулирования педагога к профессиональному развитию // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО, 2014. – № 2. – С. 110-112.
4. Егоршин А.П. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2013.
5. Система мотивации в сфере образования/ URL: <https://science.rfei.ru/ru/2016/2/161.html> (дата обращения: 16.01.2022 г.)
6. Шахова В.А. Мотивация трудовой деятельности. – М., 2011.

УДК 37.013.3:159-9

САМОСОЗНАНИЕ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Ковалёва Елена,

доктор педагогических наук КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: 069776386@mail.ru

orchid id: 0000-0002-2657-1296

Abstract: teacher's self-awareness has effect on the attitude to his activities and motivation. Self-awareness develops in professional activities and relationships with the subjects of pedagogical activity. Professional competence is associated with the teacher's personality and his self-attitude. The style of pedagogical activity depends on the characteristics of the teacher's self-awareness.

Keywords: professional competence, self-awareness, self-assessment of the teacher, style of pedagogical activity

Цель развития самосознания состоит в осознании личностью своего «Я», своей уникальности и отличности от других людей, что находит свое выражение в независимости субъекта самостоятельности, ответственности за себя, за свою деятельность. Самосознание позволяет человеку, отражая внешний мир, выделять себя в нем, осознавать свое отношение к этому миру и себя в своих отношениях с окружающими, познавать собственный внутренний мир, переживать и определенным образом оценивать его. Взаимодействуя и общаясь в профессиональной деятельности, педагог выделяет сам себя из окружающей среды, ощущает себя субъектом своих физических и психических состояний, действий и процессов, выступает для самого себя как «Я», противостоящее другим и вместе с тем неразрывно с ними связанное. «Зеркало», в котором педагог видит самого себя и с помощью которого он начинает относиться к себе как к человеку и профессионалу, то есть вырабатывает формы самосознания, - профессиональное сообщество, другие люди. Самосознание рождается не в результате внутренних потребностей изолированного сознания, а в процессе коллективной практической деятельности и межличностных взаимоотношений [4]. Самосознание реализуется в осознании своей тождественности, осознании своего «Я» и своих психических свойств, а также в социально-нравственной самооценке. Самосознание личности как совокупность представлений о себе, выражающейся в «Я - концепции» и оценке личностью этих представлений. Процесс развития самосознания и «Я – концепции» осуществляется через принятие профессиональных ценностей, параметры внешних оценок и собственной самооценки, через стандарты выполнения профессиональной деятельности и моральных норм, реализуемыми во взаимоотношениях. Нравственные категории (профессиональный долг) и личностные качества (любовь к детям, толерантность, стремление к творчеству) обнаруживаются педагогом в себе самом путем осмысления себя в профессиональных ситуациях и ситуациях, когда эти качества или их отсутствие выступают как преграды на пути собственной активности педагога или как условия, облегчающие педагогическую

деятельность и самореализацию. Способы регуляции педагогом своей деятельности, а также его эмоциональная и волевая саморегуляция связана с особенностями развития самосознания. Можно сказать, что самосознание – это самооценка и самоконтроль. Самосознание педагога проявляется в осознании и оценки себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности (то есть своего нравственного облика и интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения). В структуре самосознания выделяют: осознание близких и отдаленных целей, мотивов своего «Я» («Я - действующий субъект»); осознание своих реальных и желаемых качеств («Реальное Я» и «Идеальное Я»). Это создает предпосылки профессионального развития педагога: рефлексировав свою деятельность и взаимоотношения, педагог выстраивает модель своего личного и профессионального совершенствования. Образ «Я», проявляющийся в мотивации и направленности личности педагога служит базой для его самовоспитания и самосовершенствования, развития собственной личности. От «Я-концепции» зависят поставленные цели, оценивание успешности продвижения к ним, влияние успеха и неудач на целенаправленное поведение в будущем. Осознающий себя человек одновременно и субъект, и объект. «Я» является наблюдающим началом, самость – наблюдаемым [1]. Гуманистические психологи рассматривают самость как целенаправленность всей личности на осуществление максимума потенциальных возможностей индивида. Таким образом, развитие самосознания педагога приводит к полному раскрытию его потенциала. Для самосознания наиболее значимо сформировать себя как личность, остаться самим собой, невзирая на внешние воздействия и уметь поддерживать себя в трудных состояниях, сопровождающих педагогическую деятельность. Мотивация, установки и ценности определяют направленность личности педагога. Направленность может быть истинно-педагогической, формальной или ложно-педагогической. Это непосредственно влияет на качество педагогической деятельности, стилевые особенности педагога. Индивидуальный стиль педагогической деятельности является, с одной стороны, проявлением личности и ее индивидуальности, а с другой – динамической итоговой системой конкретных проявлений профессионального опыта, в нем реализуются функции профессионально-педагогической культуры педагога. Стиль педагогической деятельности есть интегрированная ее характеристика, отражающая одновременно и стиль управления образовательным процессом, стиль общения с учащимися, стиль поведения и когнитивный стиль педагога, его эмоциональные проявления.

Психологи рассматривают самооценку как сторону самосознания личности, как продукт ее развития, порождаемый всей ее жизнедеятельностью (Б.Г.Ананьев, Л.И. Божович, С.Л.Рубинштейн) [3]. Самооценка, как и самосознание в целом, имеет общественный характер и обусловлена социальными условиями. В структуре самооценки выделяют компоненты: когнитивный компонент (отражает знания человека о себе) и эмоциональный (отношение к себе, связанное с мерой удовлетворенности своими действиями, результатами реализации намечаемых целей). Отделить процессы самопознания от процессов оценки и эмоционального отношения личности к себе крайне трудно, поскольку эти компоненты «Я» тесно взаимосвязаны [2]. Самооценивание - процесс сопоставления «Я» или отдельных его сторон с собственной системой ценностей, с личными целями, смыслами, нормами и профессиональными стандартами. Становление самооценки педагога, ее адекватность непосредственно влияет на отношение к своим профессионально-важным качествам и их развитию. От самооценки зависит эмоциональное отношение к себе, своей деятельности, выраженное в форме разных чувств и эмоциональных состояний: раздражения, досады, гордости, радости, удовлетворенности и т.д. Эмоциональные состояния сознательно или бессознательно транслируются педагогом на детей. Чем младше по возрасту ребенок, тем более значимы эмоции в педагогическом воздействии. Осознавая это, педагог регулирует свои чувства и состояния через изменение отношения к возникающим в педагогической деятельности ситуациям. Способность к адекватной самооценке формируется в процессе социализации, расширения социального осознанного опыта. По мере сознательной

реализации моральных и профессиональных принципов в деятельности и общении, выявления своего личного отношения к собственной деятельности, педагог приобретает способности углубленной осознанности себя и своих отношений. Неадекватная самооценка может быть чрезмерно завышенной или слишком заниженной. Идеализированное представление человека о своем «Я» постоянно сталкивается с актуальным и реальными «Я». При чрезмерно завышенной самооценке отмечено неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей, своей ценности для окружающих. Педагог игнорирует неудачи ради сохранения высокой оценки себя, остро эмоционально «отталкивает» все, что нарушает представление о нем. В педагогических ситуациях проявляется склонность переоценивать себя. В результате противодействия учащихся, отвергающих его претензии, озлобляется, проявляет подозрительность или нарочитое высокомерие, агрессию, может утратить межличностные контакты. Восприятие своей деятельности искажается, отношение к ней становится неадекватным. Поэтому справедливое замечание администрации образовательного учреждения начинает восприниматься как придирка, а объективная оценка результатов работы – как несправедливо заниженная. Неудача предстает как следствие неблагоприятно сложившихся обстоятельств, ни в коей мере не зависящих от действий педагога и не следствие собственных ошибок, недостатка знаний, способностей или неправильных отношений с учащимися. Аффект неадекватности – это психологическая защита и психологическое состояние, возникающее как попытка лиц с завышенной самооценкой оградить себя от реальных обстоятельств и сохранить привычную самооценку, что приводит к профессиональным деформациям. Реже встречается в педагогической практике заниженная самооценка, которая выражается в снижении реальных возможностей личности педагога и приводит к неуверенности в себе, робости и отсутствию инициативы, невозможности реализовать свои способности. Чрезмерно низкая самооценка может свидетельствовать о развитии комплекса неполноценности, неуверенности в себе и тревожности. Такие педагоги не ставят перед собой труднодостижимые цели, ограничиваются решением обыденных задач, слишком критичны к себе. Страдая комплексом неполноценности, педагог может стремиться самоутвердиться за счет постоянного унижения и подавления личности детей. Согласно концепции Г. Лассуэлла, человек для компенсации низкой самооценки стремится к власти как средству такой компенсации. Слишком высокая или слишком низкая самооценка нарушают процесс самоуправления, исполняют самоконтроль, в общении они выступают причиной конфликтов в деятельности.

Исследование особенностей самосознания педагогов проводилось на выборке 15 молодых учителей с опытом работы до пяти лет. Использовался Тест опросник самоотношения (ОСО) построен В.В. Столиным и С.Р. Пантелеевым в соответствии с разработанной В.В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения. Опросник позволяет выявить 3 уровня самоотношения: глобальное самоотношение; самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовности к ним) в отношении к своему «Я».

Выяснено, что 80% педагогов имеют интегральное чувство «за» и 20% «против» собственно «Я». Глобальное самоотношение соотносится с позитивной самооценкой, высокой заинтересованностью содержанием внутреннего мира; открытостью к контактам. У 86% выражено самоуважение, что отражает веру педагогов в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимание самого себя. У 7% оно не выражено. У 93% высокое одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивная самооценка, у 7% видение в себе по преимуществу недостатков, низкую самооценку, готовность к самообвинению. У 87% присутствует ожидание позитивного и у 13% испытуемых ожидание негативного отношения к себе окружающих. У 33% педагогов показатели по шкале «самоинтерес» в норме, у 67% повышены, что отражает меру близости к

самому себе, в частности интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой "на равных", уверенность в своей интересности для других. Выраженность установки на внутренние действия в адрес «Я» отражают шкалы: самоуверенность - у 60% высокая, 27% средняя, у 13% низкая. Внимание к отношениям других - у 60% высокое, среднее у 20%, низкое у 20%. Самопринятие - высокое у 53%, среднее у 40%, низкое у 7%. Саморуководство, самопоследовательность - высокие у 60%, средние у 40%. Самообвинение - низкое у 100% - предпочитают сохранять позитивный «образ Я», в противоположность ответственности за промахи и проступки. Самоинтерес - высокий у 80%, средний у 20%. Самопонимание - высокое у 53%, среднее у 27%, низкое у 20%.

Из полученных результатов можно сделать выводы о том, что у молодых педагогов ярко выражено позитивное отношение к себе, высокое одобрение себя и сниженная ответственность за промахи и ошибки, самоуверенность, что может свидетельствовать о завышенной самооценке, не способствующей профессиональному развитию. Хотя есть заинтересованность в понимании своей личности, но уровень понимания себя недостаточны, что требует психологических знаний и развития рефлексивной деятельности у молодых педагогов. Полученные результаты ставят задачи повышения уровня социализации личности педагогов, развития самосознания, внимания к оценке и анализу педагогической деятельности.

Библиография

1. Альбуханова-Славская К.А. Психология личности. Учебное пособие для студентов факультетов психологии, педагогов и практикующих психологов: Хрестоматия / Самара, 2008, 335с.
2. Миронова Т.Л. Самосознание профессионала. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета. 1999, 286 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: 2 т. – Т. I. – М.: Изд-во «Питер» 2002, 720с.
4. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Изд-во МГУ, 1983, 287 с.

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ В СИТУАЦИИ ПАНДЕМИИ COVID (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

Корсакова Елизавета,
студентка ФГБОУ ВО СмолГУ,
Направление подготовки
Педагогическое образование
e-mail: korsakova.elisabeta@yandex.ru
orcid.id:0000-0001-7293-7407

Морозикова Ирина,
кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры педагогики и
психологии СмолГУ
e-mail: irina_morozikova@mail.ru
orcid.id:0000-0003-0603-7026

Abstract. The article provides an analysis of conflicts arising in the teaching staff, including in the situation of the COVID pandemic. A survey was conducted in the form of a questionnaire in one of the secondary schools of the Smolensk region, during which the level of relationships in the teaching staff was established. The most frequent common causes of conflicts have been identified, as well as the features of conflict situations in connection with the spread of coronavirus infection. A general analysis of conflict during the pandemic in the pedagogical environment is given. The study revealed that many teachers consider COVID to be a serious problem that causes additional tension and conflicts.

Keywords: Conflict; teaching staff; pedagogical conflict; COVID pandemic; distance learning; restrictive measures; questionnaire.

Конфликты существуют столько, сколько существует человек, и являются неотъемлемой частью любых человеческих отношений. Конфликт – неизбежное явление общественной жизни, вытекающее из свойств человеческой природы.

Актуальность темы обусловлена тем, что в условиях социально-экономической атмосферы во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в системе образования, наблюдается заметное повышение напряженности и конфликтности. А в период возникновения пандемии из-за новой коронавирусной инфекции, уровень конфликтности только возрастает, и скорее всего панику вызывает не столько сам вирус, сколько частые негативные новости о нём.

Конфликты происходят в больших и малых группах людей, если рассматривать их точки зрения профессиональной и трудовой деятельности, то в коллективах. Не исключением является и педагогический коллектив.

В России первые исследования педагогических коллективов появились в 20-30 годы XX века в работах Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского. В дальнейшем педагогический коллектив рассматривались такими учеными, как Н.С. Дежникова, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Р.Х. Шакуров.

Педагогический коллектив при всем соответствии признакам любого коллектива в то же время имеет и свои особенности. Основная из них заключается в *характере профессиональной деятельности*, а именно в обучении и воспитании подрастающего поколения, следующими особенностями являются: *преимущественно женский состав педагогического коллектива и коллективный характер труда, в том числе и коллективная ответственность* за результаты педагогической деятельности. Педагогическую профессию также отличает *отсутствие временных рамок выполнения тех или иных видов труда*. Данные особенности могут влиять на конфликты, происходящие среди педагогов.

Изучение конфликтов в педагогических коллективах нашло свое отражение в ряде научных работ, среди которых в рамках данной статьи следует выделить таких авторов, как С.В. Баныкина, И. В. Морозикова, Н. С. Ежкова, Ж. И. Калгашкина, Н. А. Стерляева, А. С. Якушин, А. А. Николаева [1,4,6,7,8,9,10].

Несмотря на большое внимание к конфликтам в педагогическом коллективе со стороны ученых, появление новых чрезвычайных ситуаций, как пандемия «COVID», заставляет еще более пристально смотреть на конфликты и требует совершенствовать конфликтную компетентность педагогов школы.

Анализируя причины возникновения конфликтов, выделяемые такими авторами как И. Е. Ворожейкин, С. В. Баныкина [1,2,3], можно выделить причины возникновения конфликтов в педагогическом коллективе, представленные в рисунке №1.

В настоящий момент в связи с распространением коронавирусной инфекции увеличилось число причин, вызывающих конфликтные ситуации.

Ситуация пандемии коронавируса, с которой современный мир и Россия столкнулись весной 2020 года, стала серьезным испытанием как для рядовых граждан, так и для систем управления всех уровней и обусловила значительные изменения жизнедеятельности, отказ от сложившихся моделей и привычных способов активности. Совокупность характеристик этой ситуации позволяет считать ее стрессовой, экстремальной. Так в системе образования потребовались кардинальные изменения способа осуществления образовательного процесса [5, с. 75-91].

Необходимость экстренного перевода образовательного процесса на дистанционную форму в очень короткие сроки создала трудности, как для администрации школы, так и для педагогического коллектива. Данную тему активно изучали и представили ее в своей статье Краснощеченко И.П. и Белинская Т.В. [5, с. 75-91].

Общая ситуация пандемии коронавируса расширила факторы, приводящие к конфликтным ситуациям.

С целью изучения конфликтов в педагогическом коллективе, в том числе и ситуации пандемии COVID, было проведено исследование. В качестве методов использовались: анкетирование, беседа. В итоге было выявлено следующее:

1. уровень взаимоотношений в педагогическом коллективе;
2. наиболее частые общие причины конфликтов;
3. конфликтные ситуации в связи с распространением коронавирусной инфекции.

Исследование проходило в общеобразовательной организации Смоленской области. В качестве респондентов выступили педагогические работники в количестве 21 человека. Анкета содержала 21 вопрос, с 4 вариантами ответа. Каждый ответ по варианту «а» оценивался в 3 балла, «б» - 2, «в» - 1, «г» - 0 баллов. Чем больше сумма баллов, тем выше уровень взаимоотношения и менее конфликтен коллектив.

При анализе уровня взаимоотношений в педагогическом коллективе были выявлены следующие результаты:

Из общего количества анкетироваемых – 2 человека набрали 11 баллов (минимальный балл в данной анкете); по 4 человека набрали – 13 и 14 баллов; по 3 человека набрали – 15, 16 и 17 баллов и 2 человека – 18 баллов (максимально возможный балл). Средний балл равен 14,8.

При суммировании всех баллов получился результат равный 310 баллам из 378 возможных – это составило 82 %, что в свою очередь свидетельствует о высоком уровне взаимоотношений в данном педагогическом коллективе. При анализе наиболее частых общих причин конфликтов выявлены следующие результаты, представленные на рисунке №1.



Рис. 1 Доля наиболее частых общих причин конфликтов

Около 20 % респондентов отвечая на вопросы, касающиеся выявления общих причин конфликтов, указали, что основными причинами конфликтов в их коллективе может стать смена руководства и расхождение нравственных ценностей между коллегами.

При суммировании баллов получился результат равный 460 из 630 возможных, что говорит о достаточно высоком уровне конфликтности несмотря на то, что в коллективе хорошие взаимоотношения.

Анализ конфликтных ситуаций, связанных с распространением коронавирусной инфекции, позволил выделить следующие причины, вызывающие напряжение и конфликты в коллективе (См. рис. №2):

- Споры при обсуждении информации о вирусе ковид (отметили 30 % респондентов).
- Продолжительность пандемии (отметили 24 %).
- Введение ограничительных мер в школе (отметили 17 %).

- Введение дистанционного обучения в школе (отметили 15 %).•

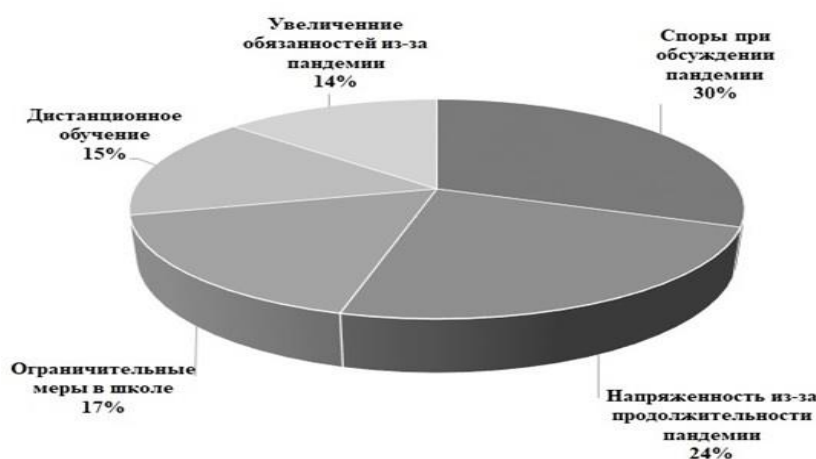


Рис. 2 Доля конфликтных ситуаций в связи с распространением коронавирусной инфекции

Увеличение круга обязанностей в связи с введением противовирусных мер в школе (отметили 14 % опрошенных).

Полученный результат, подтверждает предположение, высказанное в начале статьи о том, что панику, а следовательно, и повышенный уровень конфликтности в ситуации новой коронавирусной инфекции, вызывает в первую очередь негативная информация о вирусе. В ходе беседы учителя отметили, что каждодневная информация в СМИ о вирусе, приводит к спорам, т.к. у части преподавателей совершенно разные взгляды на происходящую ситуацию. Также большое значение в увеличении напряженности в коллективе играет продолжительность пандемии, педагоги говорят, что неизвестность окончания пандемии и то, что она длится уже более года, понижает стрессоустойчивость и вызывает депрессивное настроение. О введении ограничительных мер в школе, учителя высказывались так, что обязательное ношение масок, ежедневное прохождение термометрии, соблюдение дистанции, частое использование антисептических средств приводит к повышению моральной усталости, что также ведет к повышению конфликтности в коллективе. Часть учителей отметила, что переход на дистанционное обучение также влияет на напряжение отношений между ними, они выделили следующие трудности дистанционного обучения: увеличение рабочего дня, возрастание рабочей нагрузки, технические трудности. Увеличение круга обязанностей в связи с введением противовирусных мер в школе также приводят к ссорам и конфликтам, т.к. учителя стали выполнять новые обязанности без увеличения заработной платы, это – термометрия детей при входе в школу, дополнительный контроль за детьми на переменах, сопровождение классов в столовую в определенное время.

Несмотря на то, что конфликты хорошо изучены, они все равно являются актуальным объектом для исследования. Конфликты могут возникать из-за множества причин в любом коллективе. Педагогический коллектив, обладая рядом специфических черт, является достаточно подвержен к конфликтам. Поскольку конфликты в коллективе неизбежны, необходимо стремиться к их предупреждению, чтобы в дальнейшем не работать над их разрешением.

При проведении исследования в коллективе педагогов выявлено следующее:

Коллектив обладает достаточно высоким уровнем взаимоотношений. Это в первую очередь связано с тем, что коллектив сложился давно и все педагоги хорошо знают друг друга.

Несмотря на хорошие взаимоотношения, общий анализ анкеты показал, что в коллективе нередко происходят конфликты по разным причинам.

Причем в связи с пандемией в данном педагогическом коллективе выделилась группа преподавателей, которые считают «COVID» серьезной проблемой, вызывающей дополнительное напряжение и конфликты.

Библиография:

1. Баныкина, С.В. Конфликтологическая компетентность педагога / С.В. Баныкина. – Астрахань: Пресс, 1997. – 220 с.
2. Баныкина, С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С.В. Баныкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира: науч. конф. конфликтологов – М., 2001. С. 373.
3. Ворожейкин, И.Е. Конфликтология: учебник / И.Е. Ворожейкин, А.Я. Кибанов, Д.К. Захаров. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 240 с.
4. Ежкова Н.С., Суровцева О.Н. Конфликты в педагогических коллективах дошкольных образовательных организаций: причины и профилактика // News of Science and Education. 2018. Т. 5. №3. С. 19-22.
5. Казак М.А., Белинская Т.В., Краснощеченко И.П. Управление переходом к дистанционному способу реализации образовательного процесса: опыт калужского госуниверситета // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 75-91.
6. Калгашкина Ж.И. Особенности конфликтов в современных педагогических коллективах // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. 2016. №8-1. С. 152-156.
7. Морозикова И.В., Бычкова А.Ю. Особенности адаптации педагогических работников и обучающихся к дистанционному обучению // Вестник калужского университета. 2021. Т. 4. № 2. С. 33-41.
8. Стерляева Н.А. Типичные конфликты в современных педагогических коллективах // Социодинамика. 2018. №7. С. 1-8.
9. Токарева А.А. Конфликты в педагогическом коллективе: проблемы и пути решения // Бюллетень науки и практики. 2020. Т. 6. №7. С. 368-379.
10. Якушин А.С., Николаева А.А. Конфликты в педагогическом коллективе: действия руководителя образовательной организации // Бюллетень науки и практики. 2018. Т. 4. №6. С. 328-332.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Лопатин Дмитрий,

кандидат физ.-мат. наук, конференциар
ТГУ имени Г. Р. Державина, г. Тамбов, РФ
e-mail: ccs.tmb@ya.ru
orcid.id:0000-0002-0082-8700

Анурьева Мария,

Конференциар ТГУ имени Г. Р.
Державина, г. Тамбов, РФ
e-mail: anuryeva@mail.ru
orcid.id:0000-0001-6583-6421

Архипова Екатерина

Конференциар ТГУ имени Г. Р. Державина, г. Тамбов, РФ
e-mail: eva21042000@mail.ru
orcid.id:0000-0001-9430-714X

Abstract. The emergence of socially-oriented digital services has a significant impact on each user as a new means of communication. The paper considers new problems of information and psychological security of users of social networks: increasing dependence on social networks, security of personal data in social networks, information and communication attacks in social networks.

Keywords: social networks, personal data, information and psychological security

Появление новых цифровых технологий оказало значительное влияние не только на ИТ-сферу, но и на каждого пользователя глобальной коммуникации [28]. Популярные социальные сети (Вконтакте, WhatsApp, Телеграмм, Tik-Tok, Facebook, Instagram) стали неотъемлемой частью социальной коммуникации современного человека, где люди со схожими интересами, ценностями и взглядами общаются и обмениваются информацией. Во всем мире в 2020 году количество реальных пользователей социальных сетей превысило 3,8 миллиардов, а в 2021 году составило уже 4,5 млрд человек [2; 32]. Психолого-информационная безопасность, по мнению целого ряда авторов, является, среди прочего, одной из важнейших составляющих благоприятных и комфортных социальных отношений для всех субъектов, в ней участвующих [8-10; 18]. Вместе с тем, социальные сети становятся плацдармом для реализации различных угроз: мошеннические действия с использованием методов социальной инженерии, манипуляции сознанием и действиями пользователей, потребление нежелательного контента и ряд других [4; 16].

Анализ литературных отечественных и зарубежных источников позволил выявить нам относительно новые виды угроз информационно-психологической безопасности в социальных сетях:

- возрастающая зависимость от социальных сетей;
- проблема безопасности персональных данных в социальных сетях с точки зрения правовых норм;
- информационно-коммуникационные атаки на пользователей социальных сетей различного характера и др. [1; 15; 16; 17; 22-24; 27; 30; 31].

Возрастающая зависимость от социальных сетей. На рисунке № 1 представлена статистика использования социальных сетей в мире [19], на рисунке № 2 – число пользователей популярных социальных сетей в России [20].

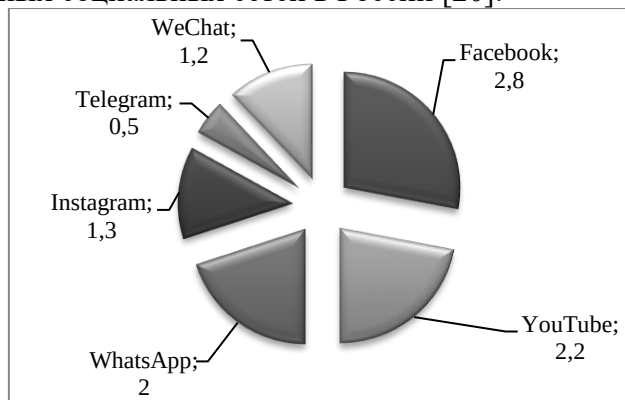


Рис. № 1. Статистика пользователей социальных сетей в мире, в млрд. чел.

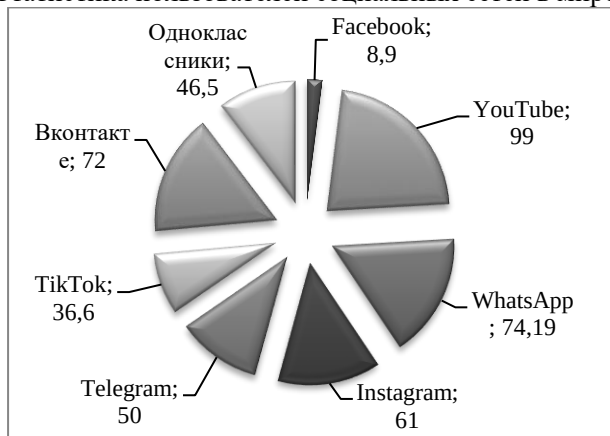


Рис. № 2. Число пользователей социальных сетей в России, в млн. чел.

Известно, что частое использование Интернета может негативно сказаться на образе жизни человека, в том числе, стать причиной аддиктивного поведения несовершеннолетних [6; 12; 31]. Зависимость от социальных сетей является подвидом интернет-зависимости, которая может привести к множественным психологическим и физическим негативным последствиям для людей, таким как: бессонница, снижение самооценки, снижение удовлетворенности жизнью, депрессия, чувство одиночества, стресс, нехватка энергии, проблемы взаимодействия между членами семьи и проблемы с нервной системой [7; 22; 23].

Подрастающее поколение чаще подвержено зависимости от социальных сетей, что можно объяснить достаточным количеством свободного времени, отсутствием собственных интересов, увлечений при одновременно высокой потребности общения со сверстниками [3; 5; 15]. Самыми незащищенными жертвами современных средств массовой информации, будучи не в силах противостоять их жёсткому и, во многом агрессивному напору, становятся именно несовершеннолетние [11; 13].

Уровень интернет-зависимости среди школьников значительно выше, чем у студентов: 50% школьников признали, что Интернет является причиной их частных или случайных проблем; среди студентов эти показатели ниже [4]. Другое исследование показало, что в социальных сетях 47% младших, 40% средних, 83% школьников старших классов и 60% учащихся СПО регулярно скрывают свои действия в Сети от окружающих [3].

В эпоху пандемии COVID-19 самоизоляция и ряд других факторов стресса повлияли на психическое здоровье людей [14; 26]. Среди них – беспокойство о собственном физическом здоровье, здоровье других, экономические последствия и, в случае студентов и работающих людей, влияние изменившейся образовательной среды на успеваемость и вероятность потерять работу [21], что ещё более актуализирует рассматриваемую проблему.

Проблема безопасности персональных данных в социальных сетях с точки зрения правовых норм. Социальные сети аккумулируют огромное количество личной информации и контента пользователя [29]. В эпоху цифровых технологий обработка персональных данных требует принятия адекватных и строгих мер правовой защиты, которые на уровне государства, общества и семьи должны обеспечить баланс между свободным потоком информации и конфиденциальностью личных данных. Школьники также подвержены нарушению прав неприкосновенности их частной жизни, так как отсутствует регламент надлежащего обращения с личной информацией несовершеннолетних в социальных сетях. Соблюдение прав несовершеннолетних требует принятия специальных механизмов защиты, которые обеспечивают гармоничное развитие личности [27].

Испанские исследователи О. Пинеда, Дж. Кальва утверждают, что необходимо сделать упор на разработку инструментов, обеспечивающих однородную и сбалансированную структуру защиты персональных данных в отношении детей и подростков, в том числе, со стороны государства. Каждый имеет право на защиту данных, включая контроль над сбором, хранением, обработкой, удалением и раскрытием личных данных [27].

Информационно-коммуникационные атаки на пользователей социальных сетей различного характера. Постоянно возрастающий объём данных в социальных сетях привлекает киберпреступников, которые используют доверительные отношения между пользователями для проведения масштабных кампаний, включая фейковые новости, манипулирование общественным мнением, распространение фишинговых ссылок, спама и прочее. На основе обзора исследований [3; 4; 16; 17; 24; 25; 29; 30; 32] в таблице № 1 представлены сопоставление типа атаки, классическое реализация и результат воздействия.

Таблица № 1.

Виды атак в социальных сетях

<i>Вид атаки</i>	<i>Возможная реализация</i>	<i>Результат воздействия</i>
Фишинг	Злоумышленнику необходимо привести жертву на поддельную страницу для запуска фишинг-атаки. Чтобы привлечь жертву к фальшивой странице,	Раскрытие конфиденциальной информации; потеря аккаунта; киберпреследование,

	злоумышленник может использовать отправку URL-адреса фишинг-страницы с привлекательным заголовком и изображением в социальных сетях.	вымогательство, шантаж, потеря репутации.
Вредоносное программное обеспечение	Аналогично фишингу, злоумышленник пытается вынудить жертву активировать вредоносное программное обеспечение	Раскрытие конфиденциальной информации; потеря аккаунта, потеря владения данными; потеря репутации
Поддельный профиль	Поддержка нескольких активных профилей в социальных сетях, через которое происходит манипуляция мнениями реальных пользователей	Принуждение пользователей к навязанному голосованию, вымогательство, киберпреследование, кибердомогательства, шантаж, потеря репутации
Клонирование профиля	Злоумышленник клонирует уже существующий профиль для сбора конфиденциальной информации о друзьях пользователя или совершения интернет-мошенничества.	Потеря репутации; утечка конфиденциальной информации; киберпреследование, вымогательство, шантаж, кибердомогательства
Рассылка спама	В социальных сетях злоумышленники могут отправлять незапрашиваемые массовые сообщения (спам) для пользователей социальных сетей.	Потеря аккаунта, потеря владения данными, потеря репутации
Киберпреследование	Киберпреступники из социальных сетей могут получить личные данные пользователя (номер телефона, домашний адрес, личные фото, открытая переписка и проч.)	Потеря репутации; раскрытие данных, шантаж, кибербуллинг
Кибербуллинг	Киберпреступники используют кибербуллинг, в виде прилюдного унижения достоинства пользователей, в результате чего остальные пользователи получают возможность поддерживать насмешки и участвовать в них, тем самым распространяя оскорбительные публикации.	Потеря репутации, шантаж, кибердомогательства; раскрытие конфиденциальной информации.

Таким образом, в статье на основе анализа отечественных и зарубежных публикаций были выделены отдельные виды угроз информационно-психологической безопасности в социальных сетях: возрастающая зависимость от социальных сетей, проблема безопасности персональных данных в социальных сетях с точки зрения правовых норм, информационно-коммуникационные атаки на пользователей социальных сетей различного характера (в том числе: фишинг, вредоносное программное обеспечение, поддельный профиль, клонирование профиля, рассылка спама, киберпреследование, кибербуллинг).

Библиография:

1. Анурьева, М. С. Проблемы обучения школьников безопасному использованию средств ИКТ / М. С. Анурьева, Н. Л. Королева, К. И. Остапчук [и др.] // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2017. – Т. 16. – № 1. – С. 63-68.
2. Вся статистика интернета на 2020 год – цифры и тренды в мире и в России // [Электронный ресурс] URL: <https://www.web-canape.ru/business/internet-2020-globalnaya-statistika-i-trendy/> (дата обращения 13.01.2022)
3. Лопатин, Д. В. Проблема информационно-коммуникационных угроз в регионе / Д. В. Лопатин, М. С. Анурьева, К. И. Остапчук [и др.] // Региональная информатика и информационная безопасность: Сборник трудов. – СПб.: Санкт-Петербургское Общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления, 2016. – С. 112-116.

4. Лопатин, Д. В. Проблема безопасности школьников в сети Интернет / Д. В. Лопатин, Н. Л. Королева, М. С. Анурьева [и др.] // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 232-236.
5. Морозов, А. В. Влияние информационных и коммуникационных технологий на развитие у несовершеннолетних зависимости от цифровых устройств / А. В. Морозов // В сборнике: Проблемы эффективности и безопасности функционирования сложных технических и информационных систем. Часть 2. / Под общей редакцией Астапенко Ю. В., Столяревского С. П. – Серпухов, 2020. – С. 149-154.
6. Морозов, А. В. Девиантные проявления в поведении ребенка как следствие отсутствия воспитания в условиях цифровой аддикции / А. В. Морозов // В сборнике: Тенденции развития современной педагогической науки // Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования. – СПб.: СПб АППО, 2020. – С. 260-264.
7. Морозов, А. В. Зависимость несовершеннолетних от цифровых устройств / А. В. Морозов // В сборнике: Эффективное противодействие преступности в условиях глобализации: проблемы и перспективы // Материалы XXIV Международной научно-практической конференции / Ред. Д. М. Берова [и др.]. – Краснодар, 2020. – С. 126-130.
8. Морозов, А. В. Информационная безопасность личности ребенка в современном обществе / А. В. Морозов // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2016. – № 1 (31). – С. 329-338.
9. Морозов, А. В. Психологическая безопасность личности в современном информационном пространстве / А. В. Морозов // В сборнике: Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых «Университет – новой школе» // Материалы IX Международной научной конференции / Отв. редактор А. А. Червова. – Шуя, 2016. – С. 96.
10. Морозов, А. В. Психолого-информационная безопасность личности в условиях цифровой образовательной среды / А. В. Морозов // В сборнике: Безопасность в условиях глобализации мира // Материалы Национальной научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения первого президента Калмыцкого государственного университета, профессора Германа Манджиевича Борликова / Редколлегия: Б. К. Салаев, В. А. Эвиев [и др.]. – Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2019. – С. 277-281.
11. Морозов, А. В. Психолого-информационная безопасность субъектов образовательных отношений в условиях цифровизации / А. В. Морозов // В книге: Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в современном обществе. Монография по материалам научно-практической конференции. Авторы-составители: В. Г. Мартынов, И. В. Роберт, И. Г. Алехина. – М.: НИУ им. И.М. Губкина, 2020. – С. 75-81.
12. Морозов, А. В. Цифровая зависимость и её роль в процессе криминализации личности ребёнка / А. В. Морозов // В сборнике: Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития // Сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов с международным участием. – Рязань: Академия ФСИН России, 2020. – С. 387-394.
13. Морозов, А. В. Влияние средств массовой информации на нравственное воспитание, психическое и физическое здоровье современной молодежи / А. В. Морозов, Л. Е. Радченко // В сборнике: Социально-психологические проблемы современной молодежи // Материалы Международной научно-практической конференции. – Арзамас: АГПИ, 2009. – С. 9-12.
14. Морозов, А. В. Влияние стресса на профессиональную работоспособность и профессиональное долголетие специалистов / А. В. Морозов, А. В. Чебыкина // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 3-1. – С. 83-84.
15. Николаева, А. А. Зависимость молодежи от социальных сетей / А. А. Николаева, Т. С. Павлова // Образовательные ресурсы и технологии. – 2019. – № 4. – С. 7-12.

16. Adewole, K. Malicious accounts: Dark of the social networks / K. Adewole, N. Anuar, A. Kamsin, D. Kasturi, S. Razak // *Journal of Network and Computer Applications*. – 2017. – № 79. – С. 41-67.
17. Alsharif, M. Impact of Human Vulnerabilities on Cybersecurity / M. Alsharif, S. Mishra, M. AlShehri // *Computer Systems Science & Engineering*. – 2021. – Vol. 40. – № 3. – С. 1153-1166.
18. Bashkireva, A. The psychological safety of students in the context of digitalization as a factor of social health / A. Bashkireva, T. Bashkireva, A. Morozov, A. Evdokimova, S. Tsvetkov // В сборнике: E3S Web of Conferences 295, 05001 (2021) WFSDI 2021 <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129505001>
19. Digital 2021 October global statshot report // [Electronic resource] URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-october-global-statshot> (дата обращения 15.01.2022)
20. Digital 2021: The Russian Federation // [Electronic resource] URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-russian-federation> (дата обращения 17.01.2022)
21. Elmer, T. Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland / T. Elmer, K. Mephram, C. Stadtfeld // *PLoS ONE*. – 2020. – Vol. 15. – № 7. – С. 1-22.
22. Fokker, E. A second-order adaptive network model for emotion regulation in addictive social media behaviour / E. Fokker, X. Zong, J. Treur // *Cognitive Systems Research*. – 2021. – № 70. – С. 52-62.
23. Islam, M. Depression detection from social network data using machine learning techniques / M. Islam, M. Kabir, A. Ashir, A. Kamal, H. Wang // *Health Inf Sci Syst*. – 2018. – № 6. – С. 1-12.
24. Krombholz, K. Advanced social engineering attacks / K. Krombholz, H. Hobel, M. Huber, E. Weippl // *Journal of Information Security and Applications*. – 2015. – Vol. 22. – № 6. – С. 113-122.
25. Kumar, D. Social Media Security Risks, Cyber Threats And Risks Prevention And Mitigation Techniques / D. Kumar, V. Somani // *IJSART*. – 2018. – Vol. 4. – № 4. – С. 124-129.
26. Morozov, A. Using a smartphone in the learning process: the experience of the 2020 pandemic / A. Morozov, I. Mukhametzyanov, O. Evdokimova // *E3S Web of Conferences* 295, 05017 (2021) WFSDI 2021 <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129505017>
27. Pineda, O. Amenazas a la privacidad de los menores de edad a partir del sharenting / O. Pineda, J. Calva // *De derecho y tecnología*. – 2020. – Vol. 9. – № 2. – С. 105-130.
28. Pronina, E. E. The new media and the evolution of the human psyche / E. E. Pronina // *Psychology in Russia: State of the Art*. – 2018. – Vol. 11. – № 2. – С. 148-160.
29. Rahman, M. An efficient hybrid system for anomaly detection in social networks / M. Rahman, S. Halder, M. Uddin, U. Acharjee // *Cybersecurity*. – 2021. – № 4. – С. 1-11.
30. Rathore, S. Social network security: Issues, challenges, threats, and solutions / S. Rathore, P. Sharma, V. Loia, Y. Jeong, J. Park // *Information Sciences* – 2017. – Vol. 421. – № 12. – С. 43-69.
31. Stark, R. Behavioral addictions: Definition, classification and manifestations. Verhaltenssuchte: Definition, Klassifikation und Erscheinungsformen / R. Stark, A. Mülle // *Psychotherapeut*. – 2021. – № 66. – С. 91-96.

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ГОРОДСКОЙ ШКОЛЫ

Лизунова Галина,

кандидат философских наук,
ГАГУ, г. Горно-Алтайск, РА
e-mail: ufkz2008@mail.ru
orcid.id:0000-0002-3937-227X

Таскина Ирина,

кандидат психологических наук,
ГАГУ, г. Горно-Алтайск, РА
e-mail: taskina-i@mail.ru
orcid.id:0000-0002-2388-3868

Abstract The article is devoted to the topical and important issue of determining and forming life values by the younger generation. The authors of the article provide a brief overview of the definitions of the concept of value by representatives of foreign and domestic psychological science, and also consider the results of a study of the formation of life values among high school students of one of the educational organizations of Gorno-Altaysk.

Keywords Value, life values, students, educational organization, hierarchy of life values.

Исследование системы жизненных ценностей личности представляется особенно актуальной проблемой в современном обществе, в ситуации серьезных социальных изменений, противоречия в принятых обществом ценностях и идеалах.

В рамках ФГОС заявлены вполне ясно ориентированные позиции в соответствии с законом «Об образовании». В первую очередь, это направленность на воспитание российской гражданской идентичности, создание благоприятной атмосферы для самоактуализации, осмысление важности семьи в жизни человека и общества, овладение социальными норм, правил поведения, формирование коммуникативной компетентности, формирование ценности безопасного и здорового образа жизни, воспитание интереса у учащихся к самим себе и к своей жизни, формирование толерантного отношения.

Большой вклад в изучение жизненных ценностей внесли: Э. Толмен, Э. Шпрангер, А. Маслоу, М. Рокич, Ю. А. Шерковин, О. Г. Дробиницкий, Я. Гудачек, И. С. Кон, В. М. Кузнецов, А. В. Мудрик, В. Н. Мясищев и другие.

В научной литературе имеется множество разнообразных определений понятия «ценность». Ценность – понятие, используемое в философии и социологии для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного [3]. Э. Толмен определяет ценность как привлекательность целевого объекта, т.е. она наряду с потребностью определяет нужность цели [6]. По мнению Э. Шпрангера, ценностная ориентация индивида является продуктом общей ценностной ориентации человечества. Это чисто духовный принцип, определяющий в каждом человеке понятие мира и неотъемлемая часть общего человеческого духа [6].

По мнению А. Маслоу центральным звеном теории личности является самоактуализация, т.е. стремление человека более полно идентифицировать и развивать свои личностные возможности, что является наивысшим шагом в иерархии потребностей. Он отмечал, что все самоактуализирующиеся люди склонны осознавать «экзистенциальные» ценности. Для людей эти ценности представляют как жизненно важные потребности [2]. По мнению В. Франкла, богатым ценностным ресурсом обладает любовь. «Любовь является единственным способом понять другого человека в глубочайшей сути его личности» [1, с. 124]. Однако любовь не есть обязательное условие для осмысленности жизни. Рокич М. рассматривает ценности как «... устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной

точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования» [5]. И др.

В отечественной психологии существует ряд школ и направлений, в которых способы понимания ценностей исследуются в различных аспектах изучения личностных качеств. В одном из направлений личность рассматривается как анализ ее деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), в других направлениях изучается психологические отношения личности (В.Н. Мясищев), в третьих, центральное место занимает исследование связанное с общением (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов) или в связи с установками (Д.Н. Узнадзе, А.С. Прангишвили).

В современном мире у молодежи меняется образ мира, они по-другому рассматривают место человека в нем, переоценивают привычные ценности. Общепринятый тезис о том, что отношение старшеклассника к будущему является главной особенностью, что жизненные планы, перспективы составляют «аффективный центр» жизни молодого человека, не означает, что это новообразование созревает само по себе, подчиняясь одним только возрастным законам развития. Юноши испытывают субъективные трудности в определении их жизненных целей и перспектив [4].

Нам было интересно посмотреть понимание жизненных ценностей современными старшеклассниками, процесс их формирования, выстраивания иерархии. В связи с этим проведено исследование на базе одной из школ г. Горно-Алтайска. В исследовании приняли участие обучающиеся старших классов, в количестве 112 человек. Исследование проводилось в школе, в дневное время, в групповой форме, на стандартизированных бланках, по стандартным инструкциям. При проведении исследования все испытуемые внимательно слушали инструкции, выполняли предложенные задания, проявляли умеренный интерес, были активны и спокойны.

В результате первичного тестирования по методике «Иерархия жизненных ценностей» Г. Резапкина у школьников преобладали такие ценности, как: семья, отдых и материальная обеспеченность. Это можно объяснить с тем, что «семейные» смыслы и ценности – крепость семейных связей, взаимная поддержка членов семьи, чуткое и бережное отношение друг к другу, умение понимать близких, уважать и ставить интересы близких людей выше своих собственных. Ученикам, для которых важны деньги, готовы за хорошую зарплату выполнить неприятную, тяжелую, опасную и неинтересную работу, для удовлетворения жизненно необходимых личных потребностей. Материальная обеспеченность – главный мотив труда. А отдых – необходим для полноценной жизни, для укрепления внутренней силы, как и остальные жизненные ценности. Результаты первичного тестирования по методике «Иерархия жизненных ценностей» приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение уровней значимости жизненных ценностей у респондентов

№	Ценности	Уровни значимости жизненных ценностей			
		Отвергаемая ценность	Низкая значимость ценности	Умеренно значимая ценность	Значимая ценность
1	Здоровье	10,71%	37,5%	46,43%	5,36%
2	Материальная обеспеченность	5,36%	33,93%	53,57%	7,14%
3	Творчество	33,93%	30,36%	30,36%	5,36%
4	Семья	8,93%	5,36%	33,93%	51,78%
5	Карьера	0%	50%	44,64%	5,36%
6	Служение	17,86%	48,21%	23,21%	10,71%
7	Слава	19,64%	42,86%	28,57%	8,93%
8	Отдых	8,93%	30,36%	48,21%	12,5%

В результате первичного тестирования по методике «Определения жизненных ценностей личности» ((Must-тест) П. Н. Иванова, Е. Ф. Колобова) у школьников преобладали

следующие ценности: личностный рост; богатство духовной культуры; межличностный контакт и общение и свобода, открытость и демократия в обществе. Большинство отмечена важность развития себя как личности и профессионала, познание себя и своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие и обогащение своих способностей и других личностных навыков. Для них важно стремление к духовному совершенствованию, желанию приобщиться к достижениям культуры, искусства и т.п. Межличностные контакты и общение, важность, которой, определяется потребностью чувствовать себя частью какого-либо общества, иметь свой круг общения, а так же страхов остаться один. Школьникам не безразлична духовная жизнь общества, социальная справедливость и выражения требования к власти всех уровней.

На основном этапе работы была составлена и апробирована программа формирования жизненных ценностей у старшеклассников, которая состоит из 10 занятий. Цель программы: создание условий формирования жизненных ценностей у обучающихся образовательных учреждений.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- познакомить с понятием «жизненные ценности»;
- развивать умение постановки цели и ее достижение;
- формировать у обучающихся позитивное и ответственное отношение к собственной жизни, умение осознанно выстраивать иерархию жизненных ценностей.

Каждое занятие соответствует определенной цели. В занятия включены игры, упражнения, беседы, мини-лекции для создания ситуаций рефлексии, а также групповая работа, направленная на выполнение конкретных задач. Ведущими занятий предусмотрены классный руководитель, психолог и социальный педагог. Занятия программы направлены на формирование у участников представления о том, что они могут делать здоровый и разумный выбор, решая жизненные проблемы; ознакомление с понятием «жизненные ценности» и формирование ценностного отношения учащихся к жизни; воспитание у детей ценности культуры мира, толерантности и прав человека; раскрытие ценности семьи и семейных традиций. На занятиях также предполагалось создавать атмосферу уважения, доверия, доброжелательного отношения, моделируя психологически безопасные условия для общения.

После апробации программы в результате тестирования по методике «Иерархия жизненных ценностей» у обучающихся преобладали следующие ценности: семья, служение и здоровье. Имеет значение крепость семейных связей, взаимная поддержка членов семьи, чуткое и бережное отношение друг к другу, способность ставить интересы близких людей выше своих собственных, защита и забота друг о друге. Школьники готовы к бескорыстной помощи и поддержки других людей, в сострадании и милосердии, особенно принесение в жертву своих личностных выгод в пользу других людей, не ожидая за это ни благодарности, ни награды. Служение возможно в любой деятельности – науке, медицине, искусстве, образовании и т.д. Гармоничное функционирование организма, состояние физического благополучия, является важным фактором полноценной жизни. Отсутствие каких-либо вредных привычек и здоровый образ жизни помогают человеку достичь своих целей, хотя само здоровье не является самоцелью. Результаты повторного тестирования по методике «Иерархия жизненных ценностей» приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение уровней значимости жизненных ценностей у респондентов

№	Ценности	Уровни значимости жизненных ценностей			
		Отвергаемая ценность	Низкая значимость ценности	Умеренно значимая ценность	Значимая ценность
1	Здоровье	3,57%	25%	41,07%	30,36%
2	Материальная обеспеченность	8,93%	32,14%	50%	8,93%

3	Творчество	25%	37,5%	32,14%	5,36%
4	Семья	1,78%	3,57%	17,86%	76,79%
5	Карьера	3,57%	44,64%	41,07%	10,71%
6	Служение	5,36%	23,21%	26,79%	44,64%
7	Слава	23,21%	39,29%	28,57%	8,93%
8	Отдых	10,71%	30,36%	42,86%	16,07%

В результате повторного тестирования по методике «Определения жизненных ценностей личности» у школьников преобладают такие ценности, как: личностный рост, богатство духовной культуры и служение людям. Большинство отметили важность развития себя как личности и профессионала, познание себя и своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие и обогащение своих способностей и других личностных навыков. Учащиеся стремятся к духовному совершенствованию, желают приобщиться к достижениям культуры, искусства и т.п. Также, они готовы помогать и содействовать другим людям.

Следовательно, можно сделать вывод, что совместная работа педагога-психолога, классных руководителей и социального педагога в рамках социально-психологического тренинга способствовала формированию жизненных ценностей у старшеклассников. Они начали акцентировать внимание на очень важных жизненных ценностях, их отношение друг к другу стало более лояльным, стремятся к продуктивной жизни и ее планированию.

Для анализа результатов исследования использовали программу Statistica 10.0, метод математической статистики (критерий Хи-квадрат Пирсона). Распределение частот уровней показателей по методике «Иерархия жизненных ценностей» «до» и «после» апробации программы для ценностей представлено следующим образом, а именно: материальная обеспеченность ($X^2=0,70$; $p=0,87$), творчество ($X^2=1,20$; $p=0,75$), карьера ($X^2=3,25$; $p=0,35$), слава ($X^2=0,25$; $p=0,97$) и отдых ($X^2=0,52$; $p=0,92$). По данным показателям наблюдаются незначительные изменения в переходе одного уровня на другой после апробации программы.

Распределение частот уровней показателей для ценностей: здоровье ($X^2=13$; 38 , $p=0,01$), служение ($X^2=20,46$; $p=0,01$), семья ($X^2=8,38$; $p=0,04$). Согласно критерию Хи-квадрат были получены достоверные различия эмпирических частот. Изменение уровня этих показателей более выражено.

Результаты по методике определения жизненных ценностей личности «до» и «после» апробации программы были представлены в виде 2-х входовых таблиц сопряженности. При этом было определено число учащихся без изменения значимости ценностей, т.е. имеющих ответ «да-да» и «нет-нет» до и после программы. Наличие изменения значимости ценностей фиксировалось у учащихся, имеющих ответ «нет» до программы и «да» после программы, и наоборот. При этом учащимися как «до» и «после» не были указаны следующие ценности: известность, привлекательность и богатая духовно-религиозная жизнь. Им особо не важно, чтоб были известными. Не стараются обратить на себя внимание, быть привлекательным и не желают следовать современной моде. Не дали значение религиозным убеждениям и вере в Бога.

В пакете Statistica 10.0 не дал результаты по ценности «власть», так как в первичном тестировании выбрали всего лишь два человека, а на повторном никто не указал. Можно говорить, что не стремятся проявлять власть над другими людьми. Отсутствие изменений значимости наблюдается для следующих ценностей: свобода, открытость и демократия в обществе (Мэмп=0,25; $p=0,62$), безопасность и защищенность (Мэмп=0,5; $p=0,48$), автономность (Мэмп=0; $p=1$), материальный успех (Мэмп=0,25; $p=0,62$), привязанность и любовь (Мэмп=1,5; $p=0,22$) и чувство удовольствия (Мэмп=0,17; $p=0,68$). Достоверные изменения после проведения программы наблюдается у следующих ценностей: здоровье (Мэмп=7,58; $p=0,01$), служение людям (Мэмп=9,09; $p=0,01$), личностный рост (Мэмп=4,76; $p=0,03$), богатство духовной культуры (Мэмп=10,08; $p=0,01$), межличностный контакт и общение (Мэмп=4,5; $p=0,03$).

Исходя из результата исследования, можно сделать вывод, что после апробации программы формирование жизненных ценностей у старшеклассников наблюдаются положительные изменения. Это говорит о том, что для старшеклассников семья стала как необходимый жизненный центр, которая защищает, поддерживает и оберегает человека, в котором чутко и бережно относятся друг к другу, умеют понимать близких, уважать и ставить интересы родных людей выше своих собственных, что не отказываются от создания семьи. Стало значимым хорошее здоровье, которое выражает стремление вести здоровый образ жизни, меньше подвергаться негативным болезненным изменениям, заниматься спортом. Они начали чувствовать себя комфортно в группе, понимать свою значимость в обществе, не бояться остаться в одиночестве и быть не услышанным. Готовы помогать и содействовать другим людям, оказывать бескорыстную помощь. У некоторых появилось желание познавать себя, своих индивидуальных особенностей и развивать себя как профессионал и личность. Апробация составленной программы показала ее эффективность: помогло повысить уровень важных ценностей, изменить понятие о значимости жизни. Соблюдение психолого-педагогических условий: совместное и систематическое взаимодействие всех участников образовательного процесса, направленного на формирование жизненных ценностей обучающихся (педагог-психолог, социальный педагог, педагоги и учащиеся) и реализация программы способствовали формированию жизненных ценностей у старшеклассников.

Библиография:

1. Гудачек, Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудачек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – Москва : 2014 – С. 102-109.
2. Маслоу, А. Самоактуализация / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. // Психология личности. – Москва: Изд-во МГУ, 2012. – С. 108-118.
3. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Русс, С. А. Особенности системы жизненных ценностей и образа «успешного я» старшеклассников с разным порядком рождения [Электронный ресурс] / С. А. Русс // Филология и культура. Психология – Казань, 2010. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sistemy-zhiznennyh-tsennostey-i-obraza-ushpeshnogo-ya-starsheklassnikov-s-raznym-poryadkom-rozhdeniya> (дата обращения: 05.01.2022).
5. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. / под ред. В. А. Ядова. – Москва: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
6. Шпрангер, Э. Два вида психологии // История психологии XX век / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – 2-е изд. – Москва: Изд-во МГУ, 2012. – С. 55-60.

УДК 159.9.07

СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЯТИКЛАССНИКОВ О ДРУГЕ

Набиуллина Ольга,

кандидат психол. наук, конференциар

Гимназия № 179 – центр образования, г. Казань, РФ

e-mail: olga-nab76@yandex.ru

orcid.id:0000-0001-8074-7750

Abstract. The article presents the results of study the ideas of fifth graders about friend. The subjects were 52 fifth graders (30 girl and 22 boys). In the study, it was revealed that by the concept

of «friend» modern fifth graders mean a faithful person, whom they trust, ready to help. It was also revealed that girls are more likely to view friendship from the point of view of emotions, and boys - from the point of view of role self-realization. It was revealed that the choice of a friend is not determined by his popularity among peers and his academic performance. The study of the reasons that become the reason for the termination of friendship supplemented the data obtained. They become betrayal, lies and insults.

Keywords: friend, representation, core representations, loyalty, betrayal

Возраст пятого класса относится к самому началу переходного возраста. Взаимодействие со сверстниками в этом возрасте является очень значимой сферой. Им важно быть принятым в своем окружении. Важно, чтобы были люди, с которыми можно разделить свои переживания. Начало переходного возраста связано также с изменением интересов детей. Интересы могут меняться непредсказуемо и не у всех одновременно. В связи с этим, могут распадаться или перераспределяться дружеские группы, существовавшие с начальной школы. Этот процесс многие дети переживают болезненно, не всегда понимая причины произошедшего. Пятиклассники были взяты в качестве испытуемых еще и потому, что пятый класс соответствует началу среднего звена школьного образования. В этот период детям приходится адаптироваться ко многим обстоятельствам: разные учителя, новые требования и программы. Одним из факторов, к которому необходимо адаптироваться, является перераспределение детей по профильным и непрофильным классам. То есть, состав коллектива меняется. Вчерашние друзья могут оказаться в разных классах. Ребятам нужно найти свое место в новом классе и выстроить отношения с новыми одноклассниками и, желательно, найти новых друзей.

Н. Н. Толстых было показано, что представления о сверстниках включены у обучающихся в ядро их представлений о школе [11]. Также было показано, что подобная картина наблюдается в представлениях взрослых людей о школьном этапе в своем детстве [10]. То есть, представления о сверстниках являются важной частью более глобальных представлений, связанных со периодом школьного обучения в целом.

Друзья не обязательно появляются у подростка в школе. Исследование Р. Ш. Сабировой и К. С. Игембаевой показало, что значимость друзей для подростка превышает значимость родителей и одноклассников [9]. Друзья представляются подросткам, как лица наиболее предпочтительные для времяпровождения, как наиболее понимающие и транслирующие наиболее значимое мнение.

Т. Корнеевой была доказана взаимосвязь представлений мальчиков-подростков о себе и о друзьях. В первую очередь, это касается представлений о собственной ценности и уверенности в себе [1]. То есть, недооценка собственных способностей приводит к тому, что в своих представлениях способности друга ребенок будет оценивать низко. Это также можно интерпретировать и следующим образом. Дети с низкой самооценкой будут находить себе друзей, которых изначально они оценивают как малоспособных, недостаточно красивых и т.д. Возможно, это происходит из-за страха быть отвергнутыми ребятами, которые оцениваются как более успешные, а, возможно, из-за страха конкуренции.

В норме представления о друге и дружбе не остаются неизменными. Е. Е. Моховой было показано, что при выборе друга старшие дошкольники больше ориентированы на внешние характеристики, а при окончании начальной школы – на качество взаимодействия [6].

Исследование И. И. Марковой выявило, что представления о друге у обучающихся начальной школы отражают потребность в поддержке, эмоциональном веселом времяпровождении и недопустимости агрессии. Также для детей стал важен момент сохранения секретов, что, вероятно, отражает потребность в сохранении определенных границ, объединяющих друзей, но отделяющих их от тех, кто другом не является [2].

Таким образом, большинство исследований посвящено либо исследованию представлений у младших школьников, либо у подростков 14-15 лет и старше. Представления

испытуемых о понятии «друг», находящихся в возрасте начала переходного возраста (примерно с 11 лет) отражены в приведенных исследованиях недостаточно. В связи с этим имеется некоторое противоречие между важностью понимания окружающими вопроса дружбы для младших подростков и недостаточной изученностью этого вопроса.

Вопрос дружбы является одним из наиболее значимых для подростков [3]. Можно предположить, что представления младших подростков содержат традиционные компоненты представлений, в целом, характерные для общества, в котором они живут, поддерживаемые и формируемые, в том числе, различными средствами массовой информации [4; 5; 8]. Однако нельзя исключать наличие каких-то новых особенностей этих представлений, которые могут иметь место, и, которые необходимо учитывать при работе с этими детьми.

Объект исследования: представления пятиклассников.

Предмет исследования: представления пятиклассников о друге.

Цель работы: изучение представлений о друге у пятиклассников, выявление различий между представлениями мальчиков и девочек.

Для проведения исследования была разработана анкета, включающая открытые и закрытые вопросы.

Первое задание было нацелено на выявление ассоциаций и их частот с понятием «друг». Для этого была использована проективная методика незаконченных предложений. Детям предлагалось несколько раз продолжить предложение «Друг это – ...» разными способами.

Второе задание было дано как уточняющее. Испытуемым предлагалось проранжировать уже предложенные качества. Этими качествами стали: доброта, вежливость, готовность прийти на помощь, верность, определенная внешность, хорошая успеваемость, интеллект, чувство юмора, общие интересы, популярность в среде сверстников. Наиболее важному из них было необходимо присвоить ранг № 1. Далее по уменьшению степени важности. Задание, содержащее варианты ответов, специально было дано вторым, после того как испытуемые уже ответили на открытые вопросы. Это было сделано для того, чтобы дети сами формулировали ответы, а не копировали их из предыдущего задания.

Третьим заданием было необходимо написать не менее трех причин, из-за которых общение с другом может прекратиться.

В исследовании приняли участие 52 пятиклассника. 22 мальчика и 30 девочек. Это были дети из разных классов (профильного лингвистического и обычного).

Анализ результатов проводился с помощью контент-анализа результатов, полученных с помощью открытых вопросов (задания № 1 и № 3). Различия между данными, полученными в группе мальчиков и девочек по этим данным, анализировались с помощью углового преобразования Фишера.

Анализ данных, полученных в первом задании, показал, что наиболее часто встречающимися элементами представлений о друге у пятиклассников являются «готовность помочь» (77%), «верность» (60%) и «доверие» (48%). Причем между результатами по элементам «готовность помочь» и «верность» у мальчиков и девочек были выявлены различия. «Готовность помочь» стала значима для 80% девочек (различия с мальчиками на уровне $\phi^* \leq 0,05$). Для них это наиболее значимый компонент представлений. Среди мальчиков этот компонент указали 53%. Этот вариант не является среди мальчиков наиболее распространенным. Для мальчиков самой значимой ассоциацией с понятием «друг» стала «верность» (73%). На него указали 50% девочек (различия $\phi^* \leq 0,05$).

Остальные варианты встречались значительно реже – менее 20% (например, варианты «все понимает», «хранит секреты», «домашний питомец»).

В группе девочек так же были получены ответы, связанные с эмоциональными реакциями: «чувствительный», «сочувствует», «смеется вместе», «плачет вместе», «любит», «добрый», «понимает, что ты чувствуешь». Каждый из этих ответов был получен по 1-2 раза. Но если объединить все ответы, связанные с эмоциональными реакциями, то получается, что их дали 36% девочек. Среди ответов мальчиков таких вариантов не оказалось.

«Мужскими» вариантами стали ответы: «уважает», «надежный», «не врет», «примет любым», «всегда поделится», «не даст в обиду», «хорошо тебя знает», «общие интересы», «вежливый», «с ним легко», «хороший собеседник», «верит в тебя». Можно сказать, что ответы мальчиков больше связаны с самим процессом дружбы, нежели с эмоциями.

При выполнении задания № 2 дети проранжировали предложенные качества друга от наиболее важного (ранг 1) до наименее важного (ранг 10) (см. таблицу № 1).

Таблица № 1. Представления о качествах друга у пятиклассников

	Качество друга	Все, N=52		Мальчики, N=22		Девочки, N=30	
		средний ранг	новый ранг	средний ранг	новый ранг	средний ранг	новый ранг
1	Доброта	3,18	2	3,75	4	2,61	2
2	Вежливость	3,98	4	3,5	3	4,47	4
3	Готовность прийти на помощь	3,67	3	5,5	6	1,85	1
4	Верность	2,22	1	1,5	1	2,95	3
5	Определенная внешность	9,07	10	10	10	8,14	9
6	Хорошая успеваемость	7,14	8	7,25	8	7,14	7
7	Интеллект	5,99	7	4,75	5	7,23	8
8	Чувство юмора	5,53	6	6,5	7	4,57	5
9	Общие интересы	4,19	5	3,25	2	5,14	6
10	Популярность среди сверстников	8,69	9	8	9	9,38	10

При обработке результатов мы просуммировали ранги по каждому качеству и усреднили их. Далее мы снова проранжировали эти качества исходя из усредненных рангов. Наименьшему усредненному рангу был присвоен № 1 (наиболее предпочтительное качество друга), а самому большому № 10 (наименее предпочтительное качество).

Наиболее значимыми качествами для друга, в ситуации, когда варианты ответа предложили, ребята из всей выборки посчитали «верность», «доброту» и «готовность прийти на помощь». Во многом этот результат подтверждает, полученные с помощью предыдущего задания данные. Помощь и поддержка друга вновь оказались более значимыми для девочек, а верность – для мальчиков. Для мальчиков также стали более предпочтительными общие интересы, вежливость, интеллект друга, а для девочек – доброта.

В целом, можно сказать, что для девочек более значима эмоциональная сторона общения, а для мальчиков – то, что способствует улучшению качества общения (общие интересы, интеллект).

Необходимо отметить, что когда дети сами придумывали ответы, варианты «вежливость» и «доброта» отмечали единицы, а когда были даны готовые варианты ответа, то их выбирали достаточно часто.

Для подростков при выборе друга не играют особой роли его оценки в школе, внешний вид и то, насколько он популярен среди сверстников. Последний факт несколько противоречит

распространенному мнению, что подростки тянутся к авторитетам и хотят быть похожими на них. Однако, одно из исследований подтвердило, что младшие подростки часто ищут поддержки среди ребят, имеющих «средний» статус по результатам социометрии [7]. Причем это касается не только тех, кто сам имеет «средний» статус. С одной стороны, эти дети являются поддержкой для лидеров, а с другой, «отверженным» проще наладить контакт с кем-то из «середнячков», чем с тем, кто очень популярен.

Анализ результатов, полученных в задании № 3 показал, что дети готовы прекратить общаться с другом из-за предательства (85%), лжи (63%) и оскорблений (60%). Различий на этот раз между представлениями мальчиков и девочек найдено не было. Однако по ответу «оскорбления» у мальчиков встречалось уточнение, что это касается не себя, а какого-то близкого человека (родственников, другого друга).

Индивидуальные причины разрыва отношений с другом встречались по 1-2 раза у девочек и мальчиков оказались разными. Мальчики указывали следующие поводы для расставания: расхождение во мнениях, меняется в худшую сторону, сложно смириться с популярностью друга. У девочек были названы следующие причины: хвастливость, самовлюбленность, ревность (уделяет больше времени другой подруге), унижение, воровство, использовал тебя, игнорировал, не поделили что-то, не хочет сидеть за партой.

Таким образом, мальчики более сдержаны при перечислении поводов для расставания и эти поводы менее эмоционально окрашены, чем у девочек.

Анализ ассоциаций пятиклассников с понятием «друг» показал, что наиболее часто встречающимися элементами представлений о друге у младших подростков действительно являются представления, традиционно ассоциирующиеся с понятием «друг»: верность, помощь, доверие. Причем девочки больше ориентированы на ожидание помощи от друга, а мальчики – на верность. Индивидуальные ассоциации с дружбой у девочек в большей степени связаны с эмоциями, а у мальчиков – с элементами взаимодействия.

Частое упоминание причин «ложь» и «оскорбления», как поводов для расставания с другом подтверждает значимость взаимной поддержки, а указывание на причину «предательство» – подтверждает значимость верности.

Девочки в большей степени ждут от друга эмоционального комфорта, а мальчики чаще рассматривают друга как партнера для самореализации.

Библиография:

1. Корнеева, Т. В. Взаимосвязь ценностных ориентаций с эмоционально-смысловыми представлениями подростков о себе и друге / Т. В. Корнеева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 2 (32). – С. 37-47.
2. Маркова, И. И. Представления о друге и дружбе у детей младшего школьного возраста / И. И. Маркова // Modern developmental psychology: main trends and prospects of research: Materials of the III international scientific conference. – 20-21 октября 2017. – Prague: Vedecko vydavatel'ske centrum Sociosfera-CZ s.r.o., 2017. – С. 16-19.
3. Морозов, А. В. Деловая психология / А. В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2005. – 1040 с.
4. Морозов, А. В. Влияние средств массовой информации на нравственное воспитание, психическое и физическое здоровье современной молодежи / А. В. Морозов, Л. Е. Радченко // В сборнике: Социально-психологические проблемы современной молодежи // Материалы Международной научно-практической конференции. – Арзамас: АГПИ, 2009. – С. 9-12.
5. Морозов, А. В. Воздействие средств массовой информации на здоровье и воспитание старших подростков / А. В. Морозов, Л. Е. Радченко. – М.: Изд. И. Балабанова, 2010. – 240с.

6. Моховая, Е. Е. Возрастная динамика представлений о друге и дружбе в младшем школьном возрасте / Е. Е. Моховая: Дисс...канд. псих. н. – М., 2004. – 235 с.
7. Никулин, С. А. Особенности позиции среднестатусного подростка в системе отношений школьного класса / С. А. Никулин, М. Е. Сачкова // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т.15. – № 5. – С. 60-67.
8. Рудзинская, Е. В. Влияние средств массовой информации на формирование духовно-нравственных ценностей современных подростков / Е. В. Рудзинская, А. В. Морозов // В сборнике: Инновационное развитие современной экономики: теория и практика // Материалы VIII Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – М.: Изд. Центр ЕАОИ, 2012. – С. 796-800.
9. Сабирова, Р. Ш. Социальная среда и личность подростка: специфика влияния / Р. Ш. Сабирова, К. С. Игембаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 5-4. – С. 640-642.
10. Толстых, Н. Н. Социальные представления о школе у современных подростков, их родителей и учителей / Н. Н. Толстых // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2019. – № 2. – С. 704-708. DOI: <http://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2019-2-87>
11. Толстых, Н. Н. Социальные представления о школе и учении в разных группах участников образовательного процесса / Н. Н. Толстых, Н. В. Тер-Аванесова, Н. А. Черняк // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 6. – С. 5-15. DOI: <http://doi.org/10.17759/pse.2019240601>

УДК 159.9.

orcid.id: 0000-0002-2438-5852

МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

Небродовская-Мазур Елена,
кандидат психол. наук, конференциар,
Московский психолого-соц. университет,
г. Москва, РФ
e-mail: mazureu@yandex.ru
orcid.id: 0000-0002-2438-5852

Матвеева Инна,
кандидат социол. наук, конференциар,
Институт мировых цивилизаций,
г. Москва РФ
e-mail: matveeva.inuka@yandex.ru
orcid.id: 0000-0003-4162-2677

Abstract: the article analyzes the theories of motivation and their role in stimulating consumer behavior. The emphasis is placed on the fact that motivation allows you to control consumer behavior and involves knowledge and use of psychological mechanisms for the formation of consumer decisions.

Keywords: motivation, psychology of consumption, sales promotion, needs

Рыночные отношения в современном мире стремительно развиваются. Данный процесс активизирует рост потребления товаров и услуг, а также повышение риска неопределенности в деятельности компаний, ориентирующихся на потребителя. На современном этапе развития российского общества, достигшего значительной степени дифференциации, особую актуальность приобретают исследования, связанные с мотивацией. Исследования на данную тему необходимы для более глубокого анализа потребителя, мотивов, движущих им при принятии решений о покупке; для формирования лояльности потребителей, расширения клиентской базы, определения стратегии расширения ассортимента товаров, предлагая клиентам именно те товары и услуги, в которых они нуждаются.

Потребительское поведение охватывает широкий спектр областей, поскольку оно фокусируется на всем процессе потребления, включая вопросы, которые влияют на потребителя до, после, во время покупки, а также в процессе избавления от покупки [8]. Почти все виды поведения, в которых участвуют люди, так или иначе связаны с потреблением. Будь то путешествия, покупки или просмотр телевизора, люди прямо или косвенно участвуют в потребительском поведении. Потребители выбирают, покупают и используют товары или услуги для удовлетворения своих потребностей и желаний [10].

И. В. Алешина определяет потребительскую мотивацию как движущую силу, активизирующую потребительское поведение, предоставляющую цель и направление для этого поведения [2].

Мотивация – процесс, управляющий поведением человека и задающий направленность его действий [1].

Мотивацию можно описать как «стимулирующую силу», которая активирует определенное поведение, которое, в свою очередь, обеспечивает цель и направление этого поведения. Другими словами, мотивация рассматривается как процесс, который приводит к определенному поведению и, отвечает на вопрос «почему» потребители выстраивают свое поведение определенным образом. Мотивация личности отражает поведенческие тенденции, которые люди проявляют в самых разных ситуациях потребления.

На протяжении многих лет ученые разрабатывали различные теории мотивации. Некоторые из них имеют схожие теоретические основы, но другие – значительно отличаются.

Для того, чтобы разобраться в понятии мотивация покупательского поведения и в целом понять данную тему, имеет смысл изучить точки зрения ученых по данному понятию.

Первое упоминание понятия мотивация – было употреблено в труде А. Шопенгауэра, который определял мотивацию, как систему стимулов, побуждающих человека к выполнению действия, являющуюся динамическим процессом физиологической природы управляемым психикой личности и проявляемым на эмоциональном и поведенческом уровнях [13].

В. К. Вилюнас утверждает, что, мотивация является системой процессов, которые отвечают за побуждение и непосредственно деятельность человека [4].

Н. М. Воловская считает, что мотивация – это формирование внутренних побудительных сил [5].

П. М. Якобсон определяет мотивацию как весь комплекс факторов, направляющих и побуждающих поведение человека [13].

Если обобщить точки зрения авторов, можно определить мотивацию как совокупность различных побудительных сил, способствующих осуществлению конкретных действий, какой-либо конкретной деятельности с целью удовлетворения своих потребностей.

А. Маслоу предложил иной способ анализа мотивации человеческого поведения. Согласно его теории, человеческие потребности располагаются в порядке иерархической значимости:

- потребности *физиологические/органические* (голод, жажда, половое влечение и др.);
- потребности *в безопасности* (в стабильности, порядке, чувстве защищенности);
- потребности *в принадлежности и любви* (дружба, семья, общество);
- потребности *уважения/почитания* (признание, одобрение, авторитет);
- *познавательные* потребности (знать, уметь, понимать, исследовать);
- *эстетические* потребности (гармония, симметрия, порядок, красота);
- потребности *в самоактуализации* (реализация своих целей, способностей, развитие собственной личности) [9].

К группе физиологических потребностей относятся те потребности, которые человек должен удовлетворять, чтобы выживать, чтобы поддерживать организм в жизнедеятельном состоянии. Данные потребности в значительной мере связаны с поддержанием физиологических процессов и обусловлены физиологией человека.

Потребности в безопасности связаны со стремлением и желанием людей находиться в стабильном и безопасном состоянии, защищающем от страха, боли, болезней и других страданий, которые может принести жизнь человеку. Люди, испытывающие потребности этого рода, стремятся избегать волнующих ситуаций, любят порядок, четкие правила, ясные структуры. Их поведение направлено на то, чтобы чувствовать себя удовлетворенным и защищенным в окружающей среде.

Для человека, находящегося под влиянием этих потребностей, важны гарантии качества, сервисного обслуживания. Люди, испытывающие данные потребности, стремятся застраховаться в прямом и переносном смысле от возможности неблагоприятных событий и изменений, создавая страховой потенциал, в частности, за счет обучения и образования. Люди с обостренной потребностью безопасности стремятся избегать риска, внутренне противятся изменениям и преобразованиям.

Человек, для которого значимы потребности в принадлежности и любви, стремится к участию в совместных действиях, он хочет дружбы, любви, быть членом каких-то объединений людей, участвовать в общественных мероприятиях и т.п. Потребители могут почувствовать свою принадлежность, посетив концерт или музей.

Потребности уважения и почитания. Данная группа потребностей отражает желание людей быть компетентными, сильными, способными, уверенными в себе, а также желание людей, чтобы окружающие признавали их таковыми и уважали их. Люди с сильно влияющей на них данной потребностью стремятся к лидерскому положению, либо к положению признанного авторитета при решении задач. Зачастую они стремятся реализовать свою потребность через самоутверждение в демонстративное потребление.

Потребность в самоактуализации объединяет потребности, выражающиеся в стремлении человека к наиболее полному использованию своих знаний, способностей, умений и навыков. Данные потребности, в гораздо большей степени, чем потребности других групп, носят индивидуальный характер. Это потребности человека в творчестве, в широком смысле этого слова. Люди с данной потребностью открыты к восприятию себя и окружения, созидательны и независимы.

Теория иерархического построения потребностей А. Маслоу не дает ответа на вопрос, какова природа тех или иных потребностей, однако, теория наглядно показывает как те или иные потребности могут воздействовать на мотивацию человека к деятельности и потреблению товаров и услуг.

Так же, как и А. Маслоу, К. Альдерфер исходит в своей теории мотивации (ERG) из того, что потребности человека могут быть объединены в отдельные группы [14]. Однако, в отличие от А. Маслоу, он считает, что таких групп потребностей существует всего три:

- потребности существования;
- потребности связи;
- потребности роста.

Группы потребностей данной теории достаточно наглядно соотносятся с группами потребностей теории А. Маслоу. Однако между теориями А. Маслоу и К. Альдерфера есть одно принципиальное различие, состоящее в том, что, по А. Маслоу, происходит движение от потребности к потребности только снизу вверх. Удовлетворил потребность нижнего уровня, перешел к следующей и т.д. К. Альдерфер же считает, что движение идет в обе стороны. Наверх, если удовлетворена потребность нижнего уровня, и вниз, если не удовлетворяется потребность более высокого уровня. При этом К. Альдерфер считает, что в случае неудовлетворенности потребности верхнего уровня усиливается степень действия потребности более низкого уровня, что переключает внимание человека на этот уровень. Например, если человек никак не смог удовлетворить потребности роста, у него опять «включаются» потребности связи, и это вызывает процесс регрессии с верхнего уровня потребностей на нижний. В соответствии с теорией К. Альдерфера, иерархия потребностей отражает восхождение от более конкретных потребностей к менее конкретным. Автор

считает, что каждый раз, когда потребность не удовлетворяется, происходит переключение на более конкретную потребность. И этот процесс определяет наличие обратного хода сверху вниз.

Теория приобретенных потребностей Д. МакКлелланда связанная с изучением и описанием влияния потребностей:

- достижения;
- соучастия;
- властвования [14].

В соответствии с идеями Д. МакКлелланда эти потребности, если они достаточно сильно присутствуют у человека, оказывают заметное воздействие на поведение человека, заставляя его предпринимать усилия и осуществлять действия, которые должны привести к удовлетворению этих потребностей. При этом Д. МакКлелланд рассматривает эти потребности как приобретенные под влиянием жизненных обстоятельств, опыта и обучения.

Люди с выраженной потребностью достижения склонны делать умеренно рискованные решения и ожидают немедленной обратной связи от осуществленных ими действий и принятых решений. Им нравится принимать решения и отвечать за решение задачи, они одержимы теми задачами, которые решают, и легко берут на себя персональную ответственность. Д. МакКлелланд на основе проведенных исследований пришел к выводу, что данная потребность может быть отнесена не только к характеристике отдельных людей, но и к характеристике отдельных обществ. Те общества, где высока потребность достижения, обычно имеют хорошо развивающуюся экономику. И, наоборот, в обществах, характеризующихся низкой потребностью достижения, экономика развивается низкими темпами либо совсем не развивается.

Потребность властвовать является третьей крупной потребностью, влияние на поведение человека которой было изучено и описано Д. МакКлелландом. Потребность властвования имеет два полюса: стремление иметь как можно больше власти, контролировать все и всех и, в противоположность этому, стремление полностью отказываться от каких-либо притязаний на власть, желание полностью избегать таких ситуаций и действий, которые связаны с необходимостью выполнять властные функции. Лица с высокой потребностью властвования могут быть подразделены на две, в принципе взаимоисключающие друг друга, группы. Первую группу составляют те, кто стремится к власти ради властвования. В первую очередь, их привлекает сама возможность командовать другими. Ко второй группе относятся те лица, которые стремятся к получению власти ради того, чтобы добиваться решения групповых задач. Эти люди удовлетворяют свою потребность властвования тем, что определяют цели, ставят задачи перед коллективом. То есть потребность властвования для этих людей – это не стремление к властному самоутверждению ради удовлетворения своего тщеславия, а стремление к выполнению ответственной задачи, которая может выражаться в потребительском поведении.

Рассматривая теорию двух факторов Ф. Герцберга отметим, что ученый разработал модель, в которой выделил две основные группы факторов:

- мотивационные;
- гигиенические.

Его модель базируется на двух основных положениях:

1) существуют условия, которые создают высокий уровень мотивации, но при их отсутствии неудовольствие не возникает. Это *мотивационные* факторы;

2) отсутствие некоторых трудовых условий приводит к неудовольствию, а их наличие не создает сильной мотивации. Это *гигиенические* факторы, или условия, связанные с окружающей средой.

В целом, в науке сложились два подхода к теориям мотивации: содержательный и процессуальный. Содержательный подход и его сторонники А. Маслоу. Ф. Герцберг. Д. МакКлелланд и другие сосредотачиваются на том, что побуждает человека проявлять

активность, какие потребности являются основными. Процессуальный подход связан с именами таких ученых как В. Врум, Дж. Адамс, Портер-Лоулер, Э. Лок, В. Скиннер и др. [13]. Суть его показать, при каких условиях и каким образом люди проявляют активность, иными словами они объясняют действие механизма мотивации.

Мотивация покупательского поведения основывается на общем понимании мотивации. Однако следует заметить, что в современной научной литературе существует большое количество разных определений, причем каждый автор трактует данное определение по-своему.

В психологической науке работы по изучению мотивации поведения потребителей наиболее широко представлены в области психологии рекламы (А. Н. Лебедев-Любимов, О. Л. Перлина, О. И. Патоша, К. Ротцолл, Ч. Сэндидж, В. Фрайбургер и др.) [3; 6; 7; 15]. Также данная проблема рассматривается в рамках зарубежной экономической психологии (Corneo, Jeanne, 1997) [12].

В целом, ученые отмечают, что мотивация потребительского поведения определяется взаимодействием внешних и внутренних побудительных сил [11]. Внешними побудительными силами можно назвать способ воздействия на человека в процессе совершения покупки. Внутренними побудительными силами являются потребности, интересы, желания, стремления, ценностные ориентации, мотивы.

В заключении хочется отметить, что изучение мотивации позволяет управлять поведением потребителя и предполагает знание и использование психологических механизмов формирования потребительских решений. Для этого нужно понимать, что главное в мотивации – это потребность человека, его мотивы и цели, которые могут управлять человеком в той или иной ситуации. Мотивация покупательского поведения, как и просто мотивация точно так же складывается из потребностей, интересов, ценностей, мотивов и целей. Однако на мотивацию покупательского поведения влияет намного большее количество факторов, таких как восприятие информации покупателем, персональные ценности покупателя, жизненный стиль покупателя, психологические факторы, интересы покупателя, профессиональная сфера деятельности, финансовые и временные ресурсы. Если учитывать хотя бы часть факторов, влияющих на мотивацию покупательского поведения, управлять поведением покупателя будет намного легче, что принесет прибыль компании и признательность покупателей, потому что они получают именно то, что им нужно.

Библиография:

1. Авакян, Н. В. Анализ мотивационных аспектов поведения потребителя / Н. В. Авакян // Скиф. – 2020. – № 5-2 (45). – С. 8-15.
2. Алешина, И. В. Поведение потребителей / И. В. Алешина. – М.: Фаир-пресс, 1999. – 376 с.
3. Антонова, Н. В. Психология потребительского поведения, рекламы и PR / Н. В. Антонова. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 325 с.
4. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М.: Экономика, 2014. – 146 с.
5. Воловская, Н. М. Социально-трудовые отношения / Н. М. Воловская. – Новосибирск: НИИХ, 2014. – 209 с.
6. Лазарева, Н. Э. Влияние телевизионной рекламы на мотивационную сферу младших школьников / Н. Э. Лазарева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 80. – С. 435-440.
7. Лебедев-Любимов, А. Н. Психология рекламы / А. Н. Лебедев-Любимов. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
8. Лысова, Е. А. Поведение потребителей: содержание понятия, социально-экономическая сущность / Е. А. Лысова // Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление. – 2019. – № 4. – С. 21-25.

9. Морозов, А. В. Деловая психология / А. В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2005. – 1040 с.
10. Морозов, А. В. Исследование социально-психологических аспектов поведения современного потребителя / А. В. Морозов // В сборнике: Психология и социология в бизнесе: актуальные проблемы современности // Материалы Второго Международного конгресса. – Минск: Бестпринт, 2007. – С. 47-49.
11. Морозов, А. В. Развитие мотивации достижения и профессиональное самосознание личности / А. В. Морозов, М. В. Муждабаева // В сборнике: Социокультурные проблемы современного человека // Материалы III Международной научно-практической конференции / Под ред. О. А. Шамшиковой, Н. Я. Большуновой. Ч. III. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – С. 443-445.
12. Патоша, О. И. Мотивация поведения потребителей на рынке товаров бытового потребления / О. И. Патоша: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М., 2008. – 24 с.
13. Сараева, Е. Е. Мотивация покупательского поведения понятие и значимость изучения / Е. Е. Сараева // Инновационное развитие современной науки: проблемы, закономерности, перспективы: сборник статей VII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Пенза: ИП Гуляев Г. Ю., 2018. – С. 104-106.
14. Семенова, Д. В. Современные теории мотивации и их значение в практике управления человеческими ресурсами / Д. В. Семенова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 18. – С. 164-171.
15. Сэндидж, Ч. Реклама: теория и практика / Ч. Сэндидж, В. Фрайбургер, К. Ротцолл. – М.: Прогресс, 1989. – 630 с.

УДК 159.9

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Небродовская-Мазур Елена,

канд. психол. наук, заведующий кафедрой
психологии АНО ВО МГЭУ,
доцент кафедры социальной психологии
ОАНО ВО МПСУ
e-mail: mazureu@yandex.ru
orcid.id:0000-0003-4162-2677

Матвеева Инна,

канд. социол. наук, доцент кафедры
психологии,
Институт мировых цивилизаций, г.
Москва
e-mail: matveeva.inuka@yandex.ru
orcid.id: 0000-0002-2438-5852

Abstract: This article deals with the problem of communicative competence of a high school teacher. The analysis of dictionary entries of the basic concepts, as well as researchers of the interpretation of the concept of "competence" in relation to the educational process is given. It is shown that professional competence acts as a part of professional culture, is a qualitative characteristic of a person and determines the degree of mastery of a person by his professional activity. Communicative competence is a complex personal characteristic, an integral personal education that regulates interaction both in the teacher-student dyad and the integral system of relations between the individual and the surrounding socio-cultural reality.

Keywords: professional competence, higher school teacher, communication, internal resource of personality, personal characteristics, integral personal education, models and styles of communication, communicative process.

Во все времена общество нуждается в компетентном специалисте, способном эффективно и профессионально выполнять обязанности, готовым к профессиональному

совершенствованию, развитию и росту. Данное в полной мере относится к профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, связанного с процессами обучения, воспитания, образования. Общество всегда было и остается заинтересованным в личности, владеющей культурой общения, умеющей вести диалог, конструктивно дискутировать.

В этой связи важным представляется обратиться к содержанию понятий «компетентность», «компетенция» и «профессиональная компетентность».

Словарь иностранных слов и Большой толковый словарь русского языка трактуют компетентность как «обладание компетенцией, обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо» [1, с. 295]. «Компетенция» – это круг вопросов, в которых хоть кто-либо хорошо осведомлен» [1, с. 295]. «Компетентный» – обладающий основательными знаниями в какой-либо области [9, с. 446].

Интересна трактовка А. Хуторского [11]. Автор под компетенцией применительно к образовательному процессу понимает наперед заданное требование, некую «норму», заданную к образовательной подготовке обучающегося, а под компетентностью уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в определенной сфере. Можно полагать, что компетентность предполагает минимальный опыт применения компетенции.

А. Исаев, В. Воротилов, анализируя зарубежные и отечественные источники, приходят к выводу, что «...компетенция – это мера образовательного успеха личности, проявляющегося в ее собственных действиях в определенных социально значимых ситуациях», «способность работать эффективно и квалифицированно: ... интегрированная способность человека (выпускника учебного заведения) выполнять социальные и профессиональные роли на уровне, обеспечивающим его максимальную самореализацию и развитие», а компетентность – это интегральная характеристика, распадающаяся на спектр определенных компетенций [5].

Интересна мысль П.В. Симонова. Автор полагает, что под компетентностью следует понимать не просто обладание знаниями, а потенциальную готовность решать задачи со знанием дела [10].

Относительно понятия «профессиональная компетентность», основываясь на многочисленных источниках анализа понятий «компетенция» и «компетентность», можно полагать, что, данное понятие содержательно включает высокий уровень квалификации и профессионализма личности специалиста.

Так, Т.Г. Браже отмечает [2], что профессиональная компетентность определяется не только профессиональными, базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями, мотивами деятельности, пониманием себя и окружающего мира, стилем взаимоотношения с людьми, общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала, этической и речевой культурой личности.

Таким образом, компетентность – это составляющая профессиональной культуры и качественная характеристика личности, во многом определяющая степень овладения личностью своей профессиональной деятельностью.

Проблему коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности педагога выделяют Н.В. Бордовская, Л.М. Митина, Н.Н. Обозов, А.А. Реан и др. Авторы оперируют понятиями коммуникативное взаимодействие, коммуникативные умения, коммуникативные качества, свойства личности, коммуникативные процессы. Коммуникативная компетентность рассматривается в связи с проблемой взаимодействия педагога и обучающегося, знаниями и умениями в межличностных отношениях, а также как личностное качество, которое проявляется в отношении с ними: коммуникативные и организаторские умения.

Коммуникативная компетентность, во-первых, это часть профессионально-педагогической компетентности педагога; во-вторых, комплекс определенных личностных и профессиональных коммуникативных качеств, и коммуникативных умений.

Коммуникативная компетентность педагога высшей школы – это сложная личностная характеристика, включающая коммуникативные умения, способности, а также способности к самоконтролю, эмпатии, психологические знания свойств личности, психические состояния, проявляющиеся в общении. Для полноты диалога, конструктивности дискуссии необходимы знания и учет индивидуальных особенностей личности обучающихся, коллег, а также методов и стратегий взаимодействий. Коммуникативная компетентность включает в себя понятие «коммуникативной культуры» [6].

Коммуникативная компетентность влияет на продуктивность общения, результативность профессиональных достижений, процесс самореализации.

Так, согласно А. А. Брудному [3], в коммуникации (общении) могут быть выделены:

- три начальные функции: 1 активационная (побуждение к действию); 2 интердиктивная (запрещение, торможение); 3 дестабилизирующая (угрозы, оскорбления и т. д.);

-четыре основные функции общения: 1 инструментальная (координация деятельности путем общения); 2 синдикативная (создание общности, группы); 3 самовыражения; 4 трансляционная.

Любое педагогическое действие – это всегда контакт и ведущая роль педагога в процессе взаимодействия. Для конструктивности контакта в диаде преподаватель (педагог) – обучающийся важны не только знания и учет индивидуальных особенностей обучающихся, но и своих собственных особенностей личности, знания знаний о себе, и владение методами построения оптимальных стратегий педагогического взаимодействия.

Полагаем, что коммуникативная компетентность педагога должна быть нацелена на сотрудничество и построение системы отношений. В связи с этим особо подчеркиваем ведущую роль преподавателя высшей школы в коммуникативном процессе.

Коммуникативная компетентность может выступать в качестве системы внутренних ресурсов личности, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в ситуациях межличностного взаимодействия [4]. Эффективность предполагает наличие у субъекта коммуникативного процесса способности к анализу и оценке ситуации общения, умении выдвигать цели взаимодействия, конструировать систему оптимальных способов ее достижения, умение регулировать, контролировать (в том числе и личностный самоконтроль), преобразовывать процесс коммуникативной активности.

Важно отметить, что О.М. Орлов полагает, что коммуникативная компетентность включает речеведческие знания, а также речетворческие умения. Так, речеведческие знания дают представление о языке в различных ситуациях общения, протекающих в разнообразных условиях. Высокий уровень развития речетворческих умений обеспечивает результативность в общении, адекватность понимания и построения различных типов текстов, эффективность использования различных языковых средств [7].

Ценным является понимание коммуникативной компетентности Ю.Н. Емельяновым. Автор подчеркивает особую роль коммуникативной компетентности в формировании отношений с самим собой и миром. С точки зрения автора, коммуникативная компетентность должна рассматриваться как идейно-нравственная категория, регулирующая всю систему отношений человека к природному и социальному миру, а также к самому себе как синтезу обоих миров [4].

Успешность коммуникативной компетентности напрямую зависит от моделей и стилей общения и умении их использовать. Исследователи выделяют следующие стили и модели общения [8]. Так, различают такие стили как «совместное творчество» и «дружеское расположение». Стили порождают различные модели поведения педагога с обучающимися [12]: дикторская модель («монблан»); неконтактная модель («китайская стена»); модель дифференцированного внимания («локатор»); модель гипорефлексивная («тетерев»); модель гиперрефлексивная («Гамлет») и модель активного взаимодействия («союз»). Знание стилей и моделей общения позволяет педагогу выстраивать продуктивные взаимодействия с обучающимися и окружающими.

Таким образом, коммуникативная компетентность преподавателя высшей школы предстает как система внутренних ресурсов личности, сложная личностная характеристика, интегральное личностное образование, регулирующее взаимодействие как в диаде «преподаватель - обучающийся», так и целостную систему отношений личности и окружающей социокультурной действительности.

Библиография:

1. Большой толковый словарь русского языка. СПб: Норинт, 2000. 1536 с.
2. Браже Т.Г. Инженеры и врачи о гуманитарных знаниях и общей культуре как интегральной характеристике личности // Интеграционные процессы в образовании взрослых. Мат. науч.-практ. конференции / под ред. Ю.Н. Кулюткина и др. СПб.: ИОВ РАО, 1997. С. 73-76.
3. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. Лабиринт. 2005. 336 с.
4. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра. псих. наук / Ю.Н. Емельянов. Л. 1990. 403 с.
5. Исаев В. А. Воротилов В.И. Образование взрослых: компетентностный подход. СПб : ИОВ РАО. 2005. 91 с.
6. Мазур Е. Ю. Коммуникативная культура в профессиональной деятельности государственных служащих // Мировые цивилизации. 2017. Т. 2. № 2. С. 1.
7. Орлов О.М. Профессиональная коммуникативная компетентность будущего специалиста // Вестник ОГУ. 2002. №1. С.128-132.
8. Руденский Е.В. Основы психотехнологии общения менеджера. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ. 1997. 180 с.
9. Современный словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1992. 740 с.
10. Симонов П.В. Междисциплинарная концепция человека: потребностно-информационный подход // Человек в системе наук. М.: Наука. 1989. С. 58-73.
11. Хуторский А.В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55-61.
12. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. Казань: Татар. кн. изд-во, 1991. 192 с.

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЕННО-УЧЕБНОЙ, ВОЕННО-СЛУЖЕБНОЙ И БОЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Нельга Лилия,

аспирант, ВолГУ, г. Волгоград

e-mail: chemeteva.lilia@yandex.ru

orcid.id:0000-0002-0286-4449

Abstract. The article on the materials of domestic research identifies and describes the main features of military training, military service and combat activities. The article examines the difficulties that soldiers face or may encounter, their impact on the mental health of soldiers. The special role of combat activity is emphasized. The author notes that both military training and military service activities are aimed at preparing military personnel for real conditions of hostilities. The author concludes that it is necessary to form and develop the psychological readiness of military personnel for military service.

Keywords: military training activities, military service activities, combat activities, military personnel, mental health, psychological readiness.

Военнослужащие постоянно сталкиваются со значительными психическими и физическими нагрузками. В условиях военной системы деятельность человека

рассматривается как деятельность, направленная на выполнение боевой задачи, индивидуальность уходит на второй план. Во Внутреннем Уставе РФ мы находим: «Внутренняя служба требует организованных действий военнослужащих независимо от их желаний» [9]. У классика военной педагогики Александра Васильевича Барабанщикова читаем: «Овладение военным делом, непрерывное совершенствование воинского мастерства – не добровольное дело, а обязанность каждого военнослужащего, выполняемая в тесной связи с решением других служебных задач» [2, с. 166-167].

Стоит отметить, что военная служба включает в себя три основных вида воинской деятельности: военно-учебную, военно-служебную и боевую. Проблемой психологической подготовки военнослужащих к задачам служебной, учебно-боевой и боевой деятельности в разные годы занимались ряд отечественных учёных: Р.А. Абдурахманов, А.Я. Анцупов, Б.П. Бархаев (1996); Г.М. Зараковский, В.И. Лазуткин (2005); А.Г. Караяни, А.В. Сыромятников (2006); И.В. Приступа (2011); В. И. Попов, С.В. Чермянин В. Е. Капитанаки (2020) и др..

Военно-учебная деятельность, или учебно-боевая, осуществляется в форме боевой и общественно-государственной подготовки военнослужащих как в мирное, так и в военное время, и имеет ряд особенностей: коллективная (групповая) направленность процесса обучения и воспитания, практическая направленность занятий, доля условности при организации и осуществлении мероприятий боевой подготовки (условия обучения отличаются от реальных боевых действий) [4, с. 211].

В военной педагогике подчёркивается важность коллективной направленности обучения, ведь успех боевой деятельности прежде всего зависит от слаженной работы всех членов экипажей, расчётов и команд [2; 3].

Уже в первые дни службы формируются эмоционально-личностные отношения внутри коллектива. Вся жизнедеятельность военнослужащего протекает в форме социального взаимодействия. [1]. Важно не упустить этот момент, ведь успешная воинская деятельность возможна только в том подразделении, где военнослужащие помогают друг другу, где создана атмосфера доверия и уважения. Важно увидеть не только группу людей, но и каждого члена коллектива. В свое время ещё великий русский полководец А.В. Суворов отмечал, что главный фактор войны – человек. Он говорил, что солдат не «простой механизм», а человек; что с солдатом без головы никакой баталии не выиграть [8].

Военно-служебная деятельность включает боевое дежурство, караульную и внутреннюю службу. «Каждая из них имеет свои особенности. Боевое дежурство – деятельность военнослужащих по обеспечению боевой готовности военной техники и вооружения к внезапному началу военных действий. Караульная служба предназначается для охраны и обороны боевых знамён, хранилищ с вооружением, военной техникой, боеприпасами, взрывчатыми веществами, другим имуществом, военных и государственных объектов, а также для охраны лиц, содержащихся на гауптвахте и в дисциплинарном батальоне. Внутренняя служба имеет целью поддержание внутреннего порядка, охрану вооружения, военной техники, боеприпасами, помещений и имущества части (подразделения), а также выполнения других задач» [4, с. 215].

Боевое дежурство и караульная служба предполагают вероятность использования боевого оружия в мирное время, что несёт в себе колоссальную нагрузку на психику военнослужащих. Помимо этого, боевое дежурство и караульная служба имеет ряд общих психологических особенностей:

- частота и определённый фиксированный временной промежуток несения службы с одной стороны помогает отрабатывать и закреплять психологические образования (знания, навыки, умения), а с другой стороны со временем приводит к нарушению бдительности;

- первоначально осознание значимости выполняемой задачи мобилизует все возможности бойцов, затем происходит включение защитных механизмов и снижение функционального настроения психики, в результате чего военнослужащий начинает выполнять действия при пониженном уровне психической активности;

– условия несения службы на боевом посту приводит к депривации потребностей военнослужащих, что может привести к негативным последствиям (фрустрации, монотонии, усталости, утомлению) [5].

Внутренняя служба включает в себя не только охрану личного состава, вооружения и т.д., но и суточный наряд по роте. В суточный наряд роты входит дежурный по роте и дневальный по роте. Дневальный по роте несёт службу внутри казарменного помещения у входной двери и вблизи комнаты для хранения оружия. Он не имеет права отлучаться из помещения роты без разрешения дежурного по роте [9]. При этом дневальный по роте от 2-х часов и более находится практически не подвижно на «тумбочке дневального», что может привести к гиподинамии, которая проявляется в вялости человека, апатии, нежелании двигаться, быстрой утомляемости, снижении физической силы и выносливости [5, с. 125].

Служебная деятельность включает также хозяйственные работы. Так, с целью поддержания чистоты в помещениях воинской части военнослужащими один раз в неделю производится уборка всех помещений под контролем старшины [9]. Ежедневно наводится порядок и непосредственно в жилых казарменных помещениях [6]. В парково-хозяйственные дни и дни регламентных работ обслуживается вооружение и военная техника, а также закреплённая территория [4, с. 214]. Стоит отметить, что выполнение хозяйственных работ, особенно уборки, может приводить к конфликтам в подразделении.

Психическое состояние военнослужащих во время несения воинской службы тесно связано с работоспособностью каждого. Расход энергии в процессе деятельности ведёт к утомлению, которое является физиологическим состоянием, сигналом о необходимости восстановления сил. Утомление препятствует выполнению деятельности [5; 7]. При неэффективности восстановительного периода наступает переутомление. Это приводит к усталости и снижению работоспособности военнослужащих.

Стоит отметить, что и учебно-боевая, и служебная деятельность, прежде всего, направлены на подготовку военнослужащих к реальному бою. Боевая деятельность, или реальные боевые действия, осуществляется непосредственно в условиях боя и характеризуется своеобразием целей и результатов (подавление или уничтожение противника, его вооружения и боевой техники), экстремальными условиями (быстрая смена обстановки, опасность и т.д.), определённой интенсивностью функционирования психики, физическими и психическими перегрузками, реальным противодействием противника. Опасность воспринимается человеком как угроза смерти, срыва боевой задачи. Опасность может по-разному влиять на людей. У одних людей опасность поднимает боевой настрой, активность, ненависть к врагу, самопожертвование во имя достижения победы и др.; у других – тревогу, страх, что приводит к ухудшению и примитивизации умственной деятельности, смещению или потери самой деятельности, понижению точности психомоторных действий, появлению срывов и отказов в деятельности.

Опыт боевых действий и исследования учёных по данной проблеме показывают, что к психологическим факторам боя человек может адаптироваться в полной мере. Однако для этого необходимо проявить волевые усилия над своим страхом и работать над собой, в том числе тренировать самообладание, сообразительность, умение принимать грамотные решения в условиях повышенной опасности и дефицита информации, гибкость мышления. Важнейшую роль в ходе боевых действий играет сознательное управление военнослужащими своими чувствами и эмоциями, психическими процессами и состояниями [4].

Таким образом, воздействие всех видов воинской деятельности на психику военнослужащих может быть, как положительным, развивающим, так и негативным (последнее ведёт к возникновению различного рода психологических затруднений и проблем). Условия трудовой профессиональной деятельности оказывают непосредственное влияние на психосоматическое здоровье человека. Нередко это воздействие оказывается разрушительным для здоровья и психики. Военнослужащим часто приходится работать в условиях воздействия вредных факторов среды, стресса, информационных и физических перегрузок, что может

привести к снижению работоспособности, нарушению психического здоровья и внутреннего равновесия, профессиональному выгоранию. Для того чтобы воздействие воинской деятельности на психику военнослужащих носило в большей мере позитивный характер, необходимо формировать и развивать психологическую готовность военнослужащих к несению воинской службы. При этом, в процессе адаптации военнослужащих к новым условиям службы необходимо задействовать не только психологическую службу, но и другие службы, создавая ряд комфортных условий материально-технического, организационного, бытового и медицинского характера.

Библиография

1. Абдурахманов Р.А., Анцупов А.Я., Бархаев Б.П. Военная психология: методология, теория, практика – М.: Военный университет, 1996. – 260 с.
2. Барабанщиков А.В. Основы военной психологии и педагогики. – М.: Просвещение, 1988. – 283 с.
3. Башлаков А.А. Военная педагогика. – М.: ГУВР ВС РФ, «Издательский дом «Красная звезда» МО РФ, 2008. – 496 с.
4. Зараковский Г.М., Лазуткин В.И. (ред.) Основы военного профессионального отбора. – М.: Военное издательство, 2005. – 464 с.
5. Караяни А.Г., Сыромятников А.В. Прикладная военная психология – СПб: Питер, 2006. – 480 с.
6. Очкин Г.А., Синдикаев И.К. Методические рекомендации по работе с военнослужащими-мусульманами. – Ростов-на-Дону, 2011. – 49 с.
7. Резник Н.И. Система морально-психологического обеспечения в Вооружённых Силах Российской Федерации. М.: ГУВР ВС РФ, 2005. – 469 с.
8. Суворов А.В. Наука побеждать. – СПб.: Азбука, 2021. – 256 с.
9. Устав Внутренней Службы РФ. – Режим доступа: КонсультантПлюс, свободный

УДК 316.6

КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Озерина Анна,

кандидат психол. наук, конференциар
Российская академия образования, г. Москва, РФ
e-mail: ozerinskaya@yandex.ru
orcid.id:0000-0002-9611-3928

Abstract. In the modern world, thanks to the processes of globalization, the person is constantly in a situation of intergroup, multicultural, multinational, multi-confessional interaction. A person has to live to understand who he is in such contradictory conditions. This situation increases the relevance of studying sociocultural identity. In this paper, we studied the cognitive foundations of the sociocultural identity of students. 960 people were interviewed. We have identified the main recurring perceptions of young people about themselves.

Keywords: sociocultural identity, identity, self-determination, youth, student

Исследование особенностей становления социокультурной идентичности, как важнейшего условия сохранения преемственности культурных основ, традиций и ценностей общества, актуализируется в современных условиях глобализации. Понимание себя, своей уникальности, своего места в ситуации постоянного поликультурного, многонационального, поликонфессионального взаимодействия является чрезвычайно важной и непростой задачей

для современного поколения [2]. Стирание границ между возрастными, гендерными, культурными, профессиональными, национальными группами требует изучения содержания социокультурной идентичности и ее, так называемого, кризиса.

Социокультурная идентичность в научной литературе, как самостоятельный феномен, рассматривается сравнительно недавно. Большинство современных исследований посвящено содержанию социокультурной идентичности в условиях трансформирующегося общества (З. Н. Алемединова, 2011; В. Б. Звоновский, 2011; А. П. Иващенко, 2016; М. З. Магомедова, 2013; К. С. Миненко, Н. В. Воронцова, А. В. Щепотьев, 2016; В. А. Соснин, 2011; В.В. Титов, 2019 и др.).

Как правило, социальная идентичность и ее подвиды определяются через чувство принадлежности человека к определенной группе – профессиональной, политической, национальной, гендерной, возрастной и т.д. «Социальная идентификация связана с тем, с какими группами соотносит себя человек, как люди устанавливают и поддерживают невидимые, но социально значимые границы между «нами» и «ими» [10, с. 208].

Социокультурная идентичность позволяет человеку ощутить себя членом определенной культурной группы, разделить с ней особые культурные нормы, ценности, мировоззрение, принять определенные правила поведения, проявить определенные культурные качества. Данный вид идентичности в большей степени зависит от дихотомии «свой-чужой», он проявляется в осознании так называемого «мы», к которому себя причисляет человек. В то же время идентифицируя себя с определенной группой, культурой, обществом, человеку приходится противопоставлять себя другим, отличать себя от «чужих», «иных» культур.

М. В. Шакурова предлагает следующее определение данного феномена: «социокультурная идентичность есть элемент самосознания, проявляющийся в процедурах ощущения, осмысления и реализации субъектом своей определенности и непрерывности в процессах принятия, интериоризации и интраиоризации в данном пространственно-временном континууме транслируемых значимыми с его точки зрения социальными институтами, общностями, группами культурных моделей» [9, с. 59].

В таком случае содержание социокультурной идентичности наполнено образами, конструктами, представлениями, которые человек формирует о группе, разделяет с ней и использует для формирования своих ценностей, смыслов и понимания себя [4; 6; 8].

Глобальные общественные трансформации оказывают влияние на поколение молодых людей, в силу возрастных особенностей и социального статуса находящихся на этапе активного формирования мировоззренческих позиций, ценностно-нравственных ориентаций, специфика которых определяются той социальной ситуацией развития и образовательной средой, в которую они будут включены [3; 5; 7]. Поэтому наиболее актуально исследование социокультурной идентичности, ее содержания, а, следовательно, ориентиров построения своего «Я», у современной молодежи.

Для определения содержания когнитивно-смысловых основ социокультурной идентичности современной молодежи мы использовали методику М. Куна, Т. Макпартленда «Кто Я?». В исследовании приняло участие 960 студентов из разных российских вузов. Респондентам предлагалось ответить на вопрос «Кто Я?», предложив не менее 20 вариантов ответов. Результаты были обработаны с помощью контент-анализа.

В результате было установлено, что большая часть респондентов определяют себя через термины «я-человек» (96% респондентов) и «я-личность» (34% респондентов). Данные характеристики относятся к личностной идентичности, отражающей в большей степени представления человека о самом себе, обеспечивающие тождественность и целостность личности. Данный вид идентичности представлен также множеством единичных ответов, отражающих индивидуальность личности: «я – толерантная», «я – цветок», «я – загадочный», «я – с открытым сердцем», «я – творческая личность», «я – миролюбивый человек», «я – фантазер», «я – малая часть большого организма», «я – успешная» и т.д.

Содержание социальной и социокультурной идентичности составили высказывания, отражающие:

- *семейную роль респондента* – «я-дочь», «я-сын», «я-мать», «я-внук», «я-жена» и так далее (65% респондентов);
- *учебно-профессиональную идентичность* – «я-студент(ка)», «я-будущий представитель профессии» (50% респондентов);
- *гендерную принадлежность* – «я-девушка», «я-парень», «я-женщина» и т.п. (40% респондентов);
- *коммуникативные характеристики респондентов*: «я-друг», «я-подруга» (35% респондентов);
- *национальную идентичность*: «я-житель своей страны», «я-гражданин», «я-славянин» (20% респондентов).

Значимую представленность в структуре социального «Я» современных студентов идентификации с семейной ролью, гендером, учебно-профессиональной позицией отмечают многие отечественные авторы. В частности, в работе исследователей ТГУ подчеркивается, что такая картина социальной идентичности характерна именно для российских студентов (по сравнению с европейскими и китайскими) [1].

Результаты данного исследования показывают, что когнитивную основу социокультурной идентичности современной молодежи составляют, прежде всего, представления о себе в семейной, учебно-профессиональной сферах, определение себя как представителя определенного гендера, национальности и возрастной группы.

При этом важно отметить, что при изучении социокультурной идентичности необходимо учитывать, что человек одновременно является членом нескольких сообществ, групп, культур, что как раз и показывают полученные нами результаты исследования. В связи с этим, с нашей точки зрения, дальнейшее исследование должно строиться вокруг выявления содержания данных представлений о себе, эмоционального и ценностного отношения к ним.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 21-011-44224.

Acknowledgments: The reported study was funded by RFBR according to the research project № 21-011-44224.

Библиография:

1. Бохан, Т. Г. Культуральная обусловленность структуры социальной идентичности у студентов, обучающихся в поликультурной среде университета / Т. Г. Бохан, М. В. Шабаловская, Ю. В. Бородич, О. В. Терехина, А. Л. Ульянич // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 1. – С. 44.
2. Михалева, О. В. Формирование поликультурной личности студента – будущего бакалавра-лингвиста / О. В. Михалева, А. В. Морозов // В сборнике: Языковое сознание в аспекте межкультурной коммуникации / Отв. ред. Е. А. Журавлева. – Астана: Изд-во ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, 2018. – С. 92-98.
3. Морозов, А. В. Изменение менталитета субъектов образовательного процесса в условиях цифровизации образования / А. В. Морозов // Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета. – 2018. – № 14. – С. 65-73.
4. Морозов, А. В. Смыслжизненные ориентиры и ценности: трансформация в условиях цифровизации / А. В. Морозов // В сборнике: Россия и мир: развитие цивилизаций. Преобразования цивилизационных ценностей в современном мире // Материалы XI Международной научно-практической конференции. – М.: ИМЦ, 2021. – С. 565-567.
5. Морозов, А. В. Трансформация образовательного пространства в условиях цифровой экономики / А. В. Морозов // В сборнике: Электронное обучение в непрерывном образовании 2019 // VI Международная научно-практическая конференция, посвященная памяти А. Н. Афанасьева. – Ульяновск, 2019. – С. 338-345.

6. Морозов, А. В. Категории жизненного пути и смысла жизни как ориентиры индивидуального развития личности / А. В. Морозов, Н. В. Колюгло // В сборнике: Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – С. 251-258.
7. Морозов, А. В. Трансформация нравственных идеалов и ценностей детей и молодёжи под влиянием средств массовой информации / А. В. Морозов, Л. Е. Радченко // В сборнике: Социология инноватики: социальные и культурные условия модернизации // Доклады и выступления Четвёртой Международной конференции по социологии инноватики. – М.: ФГБОУ ВПО РГАИС, 2012. – С. 180-181.
8. Морозов, А. В. Ментальные ценности и социальное самоопределение молодёжи в современном мире / А. В. Морозов, Е. К. Степанова // В сборнике: Психология отношений: XXI век // Материалы VI Международной научно-практической конференции. – Владимир: ВлГУ, 2008. – С. 72-73.
9. Шакурова, М. В. Социокультурная идентичность личности: к определению понятия / М. В. Шакурова // Вестник Костромского государственного университета. – 2006. – Т. 12. – № 12. С. 58-61.
10. Эриксен, Т. Х. Что такое антропология? / Т. Х. Эриксен. – М.: ВШЭ, 2014. – 160 с.

УДК 159.9

ЗАВИСИМОСТЬ ТРЕВОЖНОСТИ ОТ СТЕПЕНИ КОНТРОЛЯ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Озерина Анна,

кандидат психол. наук, конференциар
Волгоградский государственный
медицинский университет, г. Волгоград, РФ
e-mail: ozerinskaya@yandex.ru
orcid.id:0000-0002-9611-3928

Горячев Василий,

студент, конференциар
Волгоградский государственный
медицинский университет, г. Волгоград, РФ
e-mail: vasya.rusgor@yandex.ru
orcid.id:0000-0002-8922-6326

Еловенко Максим

студент, конференциар
Волгоградский государственный медицинский университет, г. Волгоград, РФ
e-mail: elovenko_maks@mail.ru
orcid.id:0000-0002-9611-3928

Abstract. This research contains a study of the influence of control level in the situation of assessing students' knowledge on their anxiety. The data was obtained by conducting an experiment using methods for studying anxiety, statistical criteria and changes in the severity of control. As a result, change of the control degree led to the appearance of an emotional reaction in the form of anxiety among schoolchildren in adolescence. Greater attention to these factors can improve overall mental state of students and quality of education.

Keywords. School examination, anxiety, emotional stress, control, evaluation of knowledge.

На сегодняшний день в российском образовании эффективность ЕГЭ, как средства для оценки знаний вызывает вопросы и споры [5; 11; 15], однако можно говорить об относительном единстве мнений о влиянии данного варианта итоговой аттестации на эмоциональное состояние учащихся, их адаптивные способности и успеваемость [1; 2]. Как

правило, в ситуации экзаменационного стресса и подготовки к сдаче итоговых испытаний значительно растут показатели тревожности.

Тревожность изучалась многими исследователями: К. Хорни, Р. Сапольски, К. Р. Сидоров с различных сторон – начиная от особенностей влияния на организм, заканчивая способами регуляции подобного состояния [7; 9; 10]. Мы, вслед за учеными, будем рассматривать тревожность как состояние беспредметного страха, оказывающегося во взаимодействии с другими фундаментальными эмоциями, также проявляющееся потребностными состояниями и биохимическими реакциями. При повышении уровня контроля она может усиливаться, что отражается, в первую очередь, на продуктивности деятельности и здоровье [8].

Важной частью данного феномена являются его различия в зависимости от возраста, так, у подростков, реакции повышенного эмоционального напряжения могут проявляться более ярко, а также их сложнее контролировать [6].

Во время школьного обучения проводятся различные методы для контроля промежуточных знаний (всероссийские диктанты, итоговые и др.), которые также вызывают стрессовые реакции. Контроль – система наблюдения и проверки соблюдения предписанных условий – как в момент оценки, так и результатов обучения. Возможно одними из самых важных факторов, влияющих на выраженность контроля можно назвать стили обучения и предписанную стандартизацию проведения аттестации.

У детей может сформироваться стандартизированная реакция, которая отражается в повышении тревожности. Подобный «рефлекс» можно подвергнуть изучению для лучшего понимания возникающих трудностей учеников в похожих ситуациях (ОГЭ, Итоговое сочинение и др.).

Цель данной работы – выявить влияние степени контроля в ситуации проверки знаний на показатели тревожности школьников подросткового возраста.

В исследовании использовались методика Лачинса, «Интегративный тест тревожности» (далее – ИТТ), статистический критерий Колмогорова-Смирнова для проверки нормальности, критерий Стьюдента для парных выборок.

Основным методом сбора информации являлся эксперимент – где в экспериментальной группе испытуемым было необходимо выполнить задание (методика Лачинса) в условиях строгого контроля, после чего изучалось их эмоциональное состояние (ИТТ). В контрольной группе испытуемые также делали предписанное задание, но подвергались минимально необходимому контролю, в конце также измерялось их эмоциональное состояние.

Повышенный контроль со стороны экспериментаторов осуществлялся за счёт введения различных дополнительных условий: сдача телефонов; ограничение по времени, периодическое напоминание об оставшемся времени; пересадка учеников; предупреждение об оценивании результатов работы.

В свою очередь «спокойная обстановка» в контрольной группе не имела перечисленных выше «дополнительных вводных».

Отсюда зависимая переменная – тревожность, независимая – степень контроля.

Общая выборка испытуемых составила 94 человека (54 человека в контрольной группе, 40 человек в экспериментальной), в возрасте от 14 до 17 лет.

Выявлено статистически значимое различие по ситуативной тревожности между экспериментальной и контрольной группами $p = 0,05$; $t = -2,368$ (был использован параметрический критерий Стьюдента, т.к. распределение данных является нормальным) – тревожность в экспериментальной группе оказалась выше (таблица № 1).

Повышенная тревожность была отмечена в контрольной группе на уровне 11% (6 человек), в экспериментальной – 12,5% (5 человек), но также в данной группе отмечено больше выбросов.

Таблица № 1.

Влияние степени контроля на показатели тревожности

Статистические параметры и критерии					
Сравнение значений в контр. и эксп. группах		Проверка выборок на нормальность		Наличие различий между контр. и эксп. группами	
Среднее значение тревожности		Значимость критерия Колмогорова-Смирнова		Критерий Стьюдента для парных выборок	
Контрольная гр.	Экспериментальная гр.	Контрольная гр.	Экспериментальная гр.	Значение критерия	Значимость
10,25	12,03	0,487	0,973	-2,368	0,024

Повышение тревожности связано, в первую очередь, с негативной установкой к повышению контроля в ситуации проверки знаний. Главными предполагаемыми компонентами данной установки являются тревожность, стресс, проявление защитных реакций.

Важность оценки со стороны группы и авторитета, необходимость контролировать свои собственные действия и, возможно, негативное подкрепление ошибок могут привести к формированию данной установки. Социальная среда имеет первостепенное значение для подростка, а также в этом возрастном периоде происходят значительные нейрогуморальные изменения [13].

Установка с повышенной тревожностью в подобных ситуациях может приводить к трудностям адаптации в жизненных ситуациях проверки способностей (ЕГЭ, собеседование и др.), проявлению негативных последствий стресса [3; 14] в виде психосоматических заболеваний и неврозов, общей дезадаптации человека к жизненным запросам и др.

В результате исследования выявлены различия в показателях тревожности в группе с низким контролем, и в группе, где он выражен. Поскольку подростки показали в целом более высокий уровень тревожности [4] – повышение контроля и введение соответствующих условий, которые делают её ещё выше, можно считать одними из факторов, безусловно на неё влияющих и подлежащих учёту и изучению. Выявленная установка, также, может стать дополнительной причиной трудностей относительно выпускных экзаменов – стрессовая реакция подобного рода может затрудняют концентрацию и снижают продуктивность мышления [12].

Результаты исследования можно использовать для предвосхищения появления и проявления выявленного аттитюда у школьников-подростков в ситуациях контроля, для оптимизации их эмоционального состояния и сохранения психического здоровья. Это может привести к лучшему качеству обучения, развитию способности адаптации к стрессовым ситуациям. Изучение особенностей поведения учителей, правил, образовательных стандартов являются перспективой развития данного исследования. Другой стороной перспективы может являться изучение влияния установки к тревожности на результативность знаний.

Библиография:

1. Барсукова, Е. В. Анализ этиологических факторов эмоциональной нестабильности у школьников и студентов в контексте образовательных нагрузок и пути их нивелирования / Е. В. Барсукова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 254-258.
2. Костромина, С. Н. Экзаменационный стресс на ЕГЭ: дестабилизация учащихся или фактор успеха? / С. Н. Костромина, А. Е. Писарев // Статистика и экономика. – 2017. – № 3. – С. 80-91.
3. Морозов, А. В. Влияние стресса на профессиональную работоспособность и профессиональное долголетие специалистов / А. В. Морозов, А. В. Чебыкина // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 3-1. – С. 83-84.

4. Ноговицына, Н. М. Исследование уровня тревожности у подростков / Н. М. Ноговицына, Я. О. Лис // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-3. – С. 338-341.
5. Нуриева, Л. М. О чем говорит средний балл ЕГЭ? / Л. М. Нуриева, С. Г. Киселев // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 6. – С. 33-51.
6. Сапольски, Р. Биология добра и зла: Как наука объясняет наши поступки / Р. Сапольски. – М.: Альпина нон-фикшн, 2020. – 766 с.
7. Сапольски, Р. Психология стресса / Р. Сапольски. – СПб.: Питер, 2015. – 480 с.
8. Сидоров, К. Р. Тревожность как психологический феномен / К. Р. Сидоров // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2013. – №. 2. – С. 42-52.
9. Сидоров, К. Р. Исследование причин тревожности учащихся / К. Р. Сидоров, И. Г. Крохина // Новое образование. – 2013. – № 1. – С. 3-5.
10. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 464 с.
11. Чернышова, Н. А. Связь результатов ЕГЭ и академических успехов студентов в сельскохозяйственном вузе / Н. А. Чернышова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2017. – № 1 (45). – С. 171-177.
12. Юрченко, Л. Г. Исследование причин школьной тревожности учеников выпускных классов / Л. Г. Юрченко // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – № 26. – С. 22-25.
13. Guyer, A. E. (2009). Probing the neural correlates of anticipated peer evaluation in adolescence / A. E. Guyer et al. // Child development. – Т. 80. – № 4. – С. 1000-1015.
14. Khayrutdinov, R. R. (2020). Stress Resistance of Personality in the Conditions of Development of Professional Activity / R. R. Khayrutdinov, F. G. Mukhametzyanova, T. V. Bashkireva, A. V. Bashkireva, A. V. Morozov // International Journal of Higher Education. – Vol. 9. – No. 8. – Pp. 100-104 DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n8p100>
15. Morozov, A. V. Unified state exam in mathematics as a real problem of the modern Russian high school student and its solution with the help of additional education / A. V. Morozov // В сборнике: Наука, образование, культура // Сборник статей. – Комрат: КГУ, 2021. – С. 627-632

УДК 316.334

КОРРЕЛЯЦИОННЫЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ ИЗМЕНЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА НАЧАЛЬНОМ И ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Пашкин Сергей,

доктор пед. наук, профессор, конф. РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, РФ

e-mail: sergejppashkin@mail.ru

orcid.id:0000-0001-8791-3029

Abstract. The article presents the results of a correlation analysis of changes in students' motivation for professional activity during their studies at a higher educational institution.

Keywords. Higher education institution, student, motivational sphere, correlation analysis, change results.

В ходе корреляционного анализа мы исследовали взаимосвязи различных компонентов профессиональной мотивации студентов первого и пятого курсов с потребностью в достижении и самооценкой.

Материалом для корреляционного анализа послужили данные, полученные в выборке исследования учебной группы студентов-психологов Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, обучающихся по направлению 37.05.02 – психология служебной деятельности, профиль «Морально-психологическое обеспечение служебной деятельности», которых мы тестировали на первом и на пятом курсе обучения в 2016 и 2021 годах соответственно.

При указанном объеме группы испытуемых, равном 25 студентам, статистически значимые взаимосвязи на 5% уровне значимости соответствуют коэффициентам корреляции большим 0,33 и на 1% уровне значимости – при коэффициентах корреляции большим 0,45.

В результате корреляционного анализа были выявлены значимые связи, которые помогли определить, как изменились связи профессиональной мотивации с переменными достижений успеха и самооценки, что соответствует задачам исследования.

Наибольшее число корреляций выявлено для показателя «общий ожидаемый уровень результатов». Данный мотив в деятельности положительно коррелирует с такими переменными, как «мотив состязательности» (+0,47; $p < 0,01$), «намеченный уровень мобилизации усилий» (+0,59; $p < 0,01$) и «оценка потенциала» (+0,53; $p < 0,01$), а также отрицательно коррелирует с переменной «самопринятие» (-0,63; $p < 0,01$).

То есть, стремление к успешной карьере, достижению высоких целей и повышению собственной значимости у студентов первого курса сформировалось под действием вышеперечисленных переменных. Такие студенты сознательно выбрали карьеру и приложили для поступления в вуз, заранее спланированный уровень усилий. То есть, мотив выбора специальности был не случаен, а явился следствием осознанного выбора. Об этом же говорит и взаимосвязь оценки потенциала и ожидаемого уровня достигнутых результатов, ещё в школе. Они решили, что их потенциал достаточен для того, чтобы поступить в вуз.

Наличие в плеяде мотива состязательности, говорит о том, что они были готовы к определённой доле конкуренции для поступления в вуз. Отрицательная связь самопринятия и ожидаемого уровня результатов свидетельствует о том, что высокого самопринятия к себе у наших испытуемых нет.

Значимыми показателями для мотива приобретения знаний и высокого уровня саморуководства у студентов первого курса являются высокая внешняя положительная мотивация (+0,48; $p < 0,01$). Возможно, что мотивом поступления в вуз стала высокая престижность и значимость работы психолога которые сформировали внешнюю положительную мотивацию у студентов первого курса обучения.

Отрицательная связь внутренней мотивации и намеченного уровня мобилизации усилий (-0,54; $p < 0,01$), свидетельствует о том, что внутренняя мотивация не служит основным мотивом для выбора данного вида профессиональной деятельности, то есть, на первом курсе особого интереса к своей специальности у студентов пока ещё нет.

Положительная корреляционная взаимосвязь между оценкой собственного потенциала и саморуководства (+0,31; $p < 0,05$) позволяет нам предположить, что трезвая оценка своих способностей влияет у наших студентов на их выбор профессии и вуза для реализации данного выбора.

Таким образом, в результате корреляционного анализа были установлены взаимосвязи между оценками собственного потенциала, стремлением к достижению и профессиональными мотивами выбора вида профессиональной деятельности у студентов первого курса.

Основной вывод, который можно сделать на основе анализа корреляционных связей, заключается в том, что можно выделить два основных блока исследуемых показателей: один имеет в качестве центра ожидаемый уровень результатов, а в другом играет большую роль трезвая оценка собственного потенциала и внешняя положительная мотивация.

Наибольшее число корреляций выявлено для показателей ориентация на успех и овладение профессией.

Мотив «ориентация на успех» положительно коррелирует с такими переменными, как «получение диплома» (+0,51; $p < 0,01$), «самопринятие» (+0,61; $p < 0,01$), «инициативность» (+0,57; $p < 0,01$), отрицательно коррелирует с переменной «самоуважение» (0,65; $p < 0,01$) и внутренняя мотивация (0,73; $p < 0,01$).

То есть, к завершающему этапу обучения у студентов пятого курса, ориентация на успех становится внутренним мотивом деятельности. Помимо этого, ориентация на успех положительно коррелирует с самоуважением. На первом курсе самоуважение у студентов не играло значимой роли в формировании профессиональной мотивации, а к пятому курсу мы видим, что самоуважение влияет на ориентацию на успех, причём на 1% уровне значимости. Влияние самопринятия на ориентацию на успех на пятом курсе обучения, говорит нам о том, что к пятому курсу, у студентов остаётся уверенность в том, что выбор специальности был не случаен, а явился следствием закономерности. Связь переменных «получение диплома» и «ориентация на успех» является вполне понятным и предсказуемым мотивом, связанным с завершающим этапом обучения, в котором получение диплома, по мнению студентов, и есть проявление успешности. Об этом же говорит и взаимосвязь инициативности и ориентации на успех. Они считают, что проявление инициативы помогает добиться профессиональных достижений.

Большое число взаимосвязей выявлено для показателя овладение профессией.

Такой мотив в будущей деятельности, как «овладение профессией», положительно коррелирует с такими переменными, как «самоуважение» (+0,33; $p < 0,05$), «состязательный мотив» (+0,34; $p < 0,05$) и «внутренняя мотивация» (+0,59; $p < 0,01$).

Таким образом, к завершающему этапу обучения, студенты стремятся к овладению профессией за счёт влияния на данный мотив таких переменных как, в первую очередь, внутренней мотивации. Это свидетельствует о том, что к пятому курсу они понимают, что скоро им придется работать и овладение профессией необходимо для успешного выполнения своих профессиональных обязанностей.

Наличие взаимосвязи с мотивом состязательности говорит о том, что, возможно, устройство на работу зависит от того, насколько студенты успешно закончили обучение.

Связь самоуважения и овладения профессией позволяет судить о том, что к пятому курсу, студенты не хотят выглядеть в глазах своих коллег и руководства неквалифицированными специалистами.

У переменной «оценка достигнутых результатов» обнаружена отрицательная взаимосвязь с двумя показателями. Это получение диплома (-0,54; $p < 0,01$) и внутренняя мотивация (-0,42; $p < 0,01$).

Высокая оценка достигнутых результатов у пятикурсников не является следствием получения диплома. Данные студенты считают, что пока ещё не могут сказать о том, что они добились высоких достижений в профессиональной карьере: само по себе наличие диплома нельзя оценивать, как достижение высокого результата в профессии. Они считают, что положительная оценка достигнутых в профессии результатов будет складываться не от наличия или отсутствия внутренней мотивации у психологов, а ряда других переменных.

Основной вывод, который можно сделать на основе анализа корреляционных связей у студентов нашей группы после повторного тестирования на пятом курсе, заключается в том, что выделяются два основных блока полученных взаимосвязей: один имеет в качестве центра овладение профессией, а в другом играет большую роль ориентация на успех. То есть, испытуемые ориентированы на успех в профессии, но пока не считают, что они в ней многого добились.

Выводы:

1. К пятому курсу обучения студенты выше оценивают собственную значимость, что вполне объяснимо тем, что скоро они получают диплом. Это может свидетельствовать о том,

что в университете прививаются определённые ценности своей избранности, особенности и отличительности от других, то есть группа начинает эмоционально, а затем и социально адаптироваться к своей будущей профессиональной деятельности.

2. В мотивационной структуре пятого курса студентов больше выражены состязательные мотивы; они готовы к конкуренции и внутригрупповой борьбе, в отличие от обучения на первом курсе. Представители пятого курса обучения статистически выше ориентированы на рост уважения к себе. На первом курсе группа имела самоуважение в пределах средних значений.

3. На первом курсе обучения студенты достоверно выше, чем на пятом курсе, оценивали свои профессиональные достижения. Они были рады, что поступили в высшее государственное учебное заведение и считали это значимым для себя событием.

4. Студенты к пятому курсу обучения более ориентированы на проявление инициативы в профессиональной деятельности, нежели тогда, когда они обучались на первом курсе.

5. Исследование мотивационных ориентаций студентов на начальном и на завершающем этапах обучения в вузе показало, что студенты и на начальном, и на завершающем этапе обучения мотивированы на успех, что можно отнести к позитивной мотивации. Они уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели и целеустремленность.

6. В процессе обучения в вузе значимых изменений в оценке потребности в достижении у студентов не произошло. И при первом (на первом курсе) и при втором замере (на пятом курсе) они показали результаты в пределах средних значений.

7. Наиболее значимым мотивом у студентов на начальном и на завершающем этапе обучения в вузе служит мотив приобретения знаний. На втором месте по значимости для студентов пятого курса является мотив получения диплома, тогда как на первом курсе вторым по значимости был мотив овладения профессией. В процессе обучения стремление к овладению профессией снижается и растёт мотив получения диплома.

8. На первом курсе, главным мотивом являлось внешнее стимулирование, те стимулы, ради которых студент считает нужным приложить свои усилия: вознаграждение за деятельность (зарплата, повышение в должности и т.д.). На следующем месте у них стояла внутренняя мотивация, т.е. для студентов этого типа сам процесс выполняемой деятельности не доставляет большого интереса и высокого удовлетворения.

9. На последнем месте у студентов на первом курсе актуальным явилась внешняя отрицательная мотивация. Для мотивации этого типа характерно стремление избежать санкций, которые грозят в случае уклонения от деятельности или недобросовестного её исполнения: коллективные меры воздействия, меры, связанные с лишением материальных стимулов и т.д.

10. Студенты к пятому курсу обучения в вузе становятся в достоверно большей степени чем, обучаясь на первом курсе, мотивированы внутренними стимулами. Для них доставляет больший интерес высокое удовлетворение самим процессом выполняемой работы, чем его результаты.

Практические рекомендации по изучению профессионально важных качеств психолога, социально-психологических особенностей личностно-профессионального развития будущих психологов, их психологическому сопровождению, консультированию, оказанию помощи в процессе профессиональной подготовки, формированию ценностного отношения к своей будущей профессии приведены в целом ряде научных публикаций [1-3; 5-8], в том числе, в ранее опубликованных совместных работах автора данного исследования [4; 9; 10].

Библиография:

1. Ганичева, И. А. Развитие психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности / И. А. Ганичева, А. В. Мирук // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – № 3-2. – С. 235-241.

2. Измайлова, Г. Х. Социально-психологические особенности личностно-профессионального развития будущих психологов / Г. Х. Измайлова, А. Д. Лазукин, А. В. Морозов // Вестник Екатеринбургского института. – 2013. – № 3. – С. 91-99.
3. Коноваленко, Е. П. Формирование у обучающихся ценностного отношения к своей будущей профессии на основе современных цифровых образовательных технологий / Е. П. Коноваленко // В сборнике: Человек в цифровой реальности: технологические риски // Материалы V Международной научно-практической конференции, посвящённой 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. – Тверь: ТвГТУ, 2020. – С. 341-344.
4. Кораблина, Е. П. Самопомощь в процессе профессиональной подготовки психологов-консультантов / Е. П. Кораблина, С. Б. Пашкин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – 63 с.
5. Манько О.М. Роль профессионально важных качеств психолога в сохранении его профессионального здоровья / О. М. Манько, А. В. Морозов, Г. Х. Измайлова // Вестник восстановительной медицины. – 2013. – № 1. – С. 7-9.
6. Морозов, А. В. Психологическое консультирование в системе современной высшей школы / А. В. Морозов // В книге: Системогенез учебной и профессиональной деятельности // Материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2015. – С. 238-240.
7. Морозов, А. В. Психологическое сопровождение субъектов образовательных отношений в условиях современного коммуникативного пространства / А. В. Морозов // В сборнике: Образование и развитие личности в современном коммуникативном пространстве // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Печатается по решению оргкомитета НПК. – Иркутск, 2016. – С. 308-315.
8. Морозов, А. В. Профессиональное распознавание и оценка личности / А. В. Морозов, В. К. Потемкин. – СПб.: ФНС, 2008. – 429 с.
9. Пашкин, С. Б. Психолого-педагогические аспекты изучения индивидуальных особенностей военнослужащих / С. Б. Пашкин, С. А. Мозеров, Е. С. Мозерова // Военный инженер. – 2018. – № 3 (9). – С. 48-59.
10. Пашкин, С. Б. Когнитивная сфера обучаемого вуза: содержание, технология диагностики и развития / С. Б. Пашкин, С. П. Шабалин, Г. Н. Пискунов. – СПб., 2001. – 142 с.

УДК 316.6

ГЕНДЕРНЫЙ ПОРТРЕТ РОССИЙСКИХ ЖЕНЩИН В РАБОТАХ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Петрова Лилия,

конференциар, Владимирский филиал РАНХиГС при Президенте РФ, г. Владимир, РФ

e-mail: Lika0801@yandex.ru

orcid.id:0000-0001-9718-9513

Abstract: The article presents the opinions of European researchers engaged in the study of Russian social policy, feminist movements in Russia. The author of the article attempts to create a gender portrait of Russian women through the prism of the opinions of foreign colleagues, taking into account the analysis of gender-role statistics of ROSSTAT.

Keywords: gender, sex, globalization, social policy, feminist movements

Проблема полоролевых конфликтов и особенностей гендерных взаимоотношений в российском обществе давно представляет особый интерес не только для отечественных философов, социологов, психологов, культурологов, но и для их зарубежных коллег.

Гендерные исследования достаточно популярны во всем мире. Результаты подобных исследований широко интерпретируются в социуме, позволяя сформировать представление об антропологических, культурологических, политических, экономических, правовых особенностях мировых сообществ. Процессы глобализации и цифровизации наращивают свои темпы, сближая мировые культуры, влияют на качество и, в целом, определяют особенности протекания социальных процессов в каждом конкретном обществе, меняют мировоззрение и мироотношение каждого конкретного человека [2].

С целью грамотного дифференцирования и понимания терминов «гендер» и «пол», так часто употребляемых в научных исследованиях, считаем важным пояснить следующее.

В современной науке понятие «пол» представляет собой многоуровневую сложную систему, ключевые элементы которой формируются постепенно, на разных стадиях онтогенеза. Биологические признаки влияют на уровень психофизиологической активности индивида, взаимосвязаны с мышечной силой, двигательной активностью. Важным является то, что, с биологической точки зрения, различий между мужчинами и женщинами значительно меньше, чем сходства.

«Для определения совокупности социальных и культурных принципов, следовать которым людям предписывается в зависимости от половой принадлежности, было введено понятие «гендер». Согласно гендерному подходу, различия в поведении мужчин и женщин определяются не столько анатомо-физиологическими особенностями, сколько такими социокультурными факторами как образование, воспитание, традиционные представления конкретного сообщества о мужественности и женственности. Термин «гендер» позволил акцентировать внимание на том, что биологические особенности телесности и сексуальности даны человеку природой, но они неизбежно преломляются через призму личностного сознания и социокультурных представлений» [7, с. 46-49].

Дифференцированное восприятие и понимание терминов «пол» и «гендер» остаются актуальными в настоящее время, в частности, для российских исследователей [3-6]. В зарубежных работах часто происходит смешение смыслов и терминологическая путаница, что, в значительной степени, затрудняет их анализ.

Швейцарский исследователь Ann-Mari Sätre в работе, посвященной изучению российской социальной политики, описывает реакции россиянок на воздействие консервативного гендерного поворота, происходящего на просторах постсоветского пространства с 90-х годов XX-го столетия. «Консервативный поворот» в России связан, по мнению ученого, с антизападными ценностями, антигендерными взглядами, патриотизмом, патернализмом, возвращением к авторитарному правлению и традиционным ценностям. Гендерная сегрегация на рынке труда, по мнению автора, продолжается и в настоящее время:

- заработная плата женщин ниже, чем у мужчин;
- больше женщин, чем мужчин имеют доход ниже черты бедности;
- женщины выполняют большую часть неоплачиваемой работы в домашних хозяйствах.

А.-М. Sätre описывает, так называемую, «феминизацию бедности», происходящую в России [8].

Нами были проанализированы актуальные статистические данные, описывающие социальную роль современной российской женщины:

- профессиональная деятельность (технические специальности) – 44% женщин и 56% мужчин;

- государственное управление – 41% женщин и 59% мужчин;

- руководители – 42% женщин и 58% мужчин;

- средний размер заработной платы (по данным за 2019 г.):

- в должности руководителя – 67 832 руб. у женщин и 100 795 руб. у мужчин;
- специалист высшего уровня квалификации – 43368 руб. у женщин и 62033 руб. у мужчин;

- Специалист среднего уровня квалификации – 37148 руб. у женщин и 61923 руб. у мужчин [1, с. 126].

Таким образом, женщины реже, чем мужчины, выбирают в качестве своей основной деятельности профессии типа «человек-техника». В сфере государственного и муниципального управления, по статистическим данным за 2018 год, женщин трудится меньше, чем мужчин. Руководителями в разных сферах деятельности женщины являются реже. Уровень заработной платы (в должности руководителя, специалиста высшего и среднего уровня квалификации) у женщин, в среднем, на 30% ниже, чем у мужчин.

Однако имеются и другие статистические показатели:

- профессиональное образование (высшее, неполное высшее, среднее) имеют 54-58% женщин и 42-46% мужчин;
- начальное профессиональное образование имеют 57% мужчин и 43% женщин;
- среди специалистов высшего и среднего уровней квалификации – 60-64% женщины и 36-40% мужчины;
- максимально выраженный уровень профессиональной удовлетворенности у женщин составляет 66,5%, а у мужчин – 63,6%;
- максимально выраженный уровень морального удовлетворения от выполняемой основной трудовой деятельности у женщин 73,2%, у мужчин – 69,7% [1, с. 115].

Представленные данные позволяют сделать вывод о том, что:

1. женщины имеют более высокий уровень образования;
2. среди женщин больше специалистов высшего и среднего уровня квалификации, чем среди мужчин;
3. уровень профессионального и морального удовлетворения от выполняемой деятельности у женщин также несколько выше, чем у мужчин.

А.-М. Sätre также описывает хорошо развитые организаторские способности у российских женщин, желание безвозмездно помогать нуждающимся, высокий уровень ответственности и работоспособности. При этом россиянки, занимающие высокие посты в структурах власти, совсем не стремятся продвигать и поддерживать идеи феминизма и гендерного равенства. Автор акцентирует внимание на существующем мнении, что в России все проблемы женщин вызваны их собственным негативным поведением.

В результате проведенного исследования А.-М. Sätre выявила несколько различных реакций российских женщин на «консервативный поворот», описанный выше:

1. часть жительниц России выражает негодование и сопротивление, по большей части проявляющееся в обсуждениях с единомышленниками;
2. российская женщина способна полностью принять директивы высшей власти и подчиниться влиянию «государственной машины»;
3. некоторая часть россиянок способна комбинировать стратегии сопротивления и полного принятия не только в своей личной жизни, но и при выполнении профессиональных обязанностей [8].

Исследователь из Германии, V. M. Solovey, посвятил свою работу изучению феминистских движений в России. Рассуждая на тему феминизма и причин, определяющих его нынешнее состояние, автор приходит к мысли о том, что деятельность российских феминистских движений основана, в большей степени, на коллективной идентичности [9].

«Стремясь к радикальным социальным и культурным преобразованиям, а не к конкретным формам или большему институциональному представительству, такие движения действуют, в основном, в идеологической и символической сфере, а не на обычных аренах протеста. Вместо того, чтобы требовать и протестовать эти движения переопределяют и убеждают, предлагают увидеть новые смыслы через свою практику. Решающая часть вклада феминистских организаций происходит внутри созданных сообществ, где формируются и опробуются новые смыслы и культурные практики» [9, с. 20].

Образ российских феминистских организаций представлен немецким исследователем как культурно и идеологически предопределенный, лишенный масштабных социально-политических амбиций, созданный на основе потребностей в самоидентификации и самопрезентации.

Подводя итоги проведенной нами аналитической работы, приходим к следующим выводам:

- Средняя заработная плата у женщин в России на 30% ниже, чем у мужчин; женщины реже занимают руководящие должности, реже выбирают профессии в сфере «человек-техника». При этом женщины в России чаще, чем мужчины получают высшее образование, чаще занимают должности специалиста высшей категории и получают больше удовлетворения от выполняемой профессиональной деятельности.

- По мнению зарубежных исследователей, женщины в России способны по-разному воспринимать социально-политические и идеологические изменения, происходящие в стране. Авторами выделены стратегии полного принятия и подчинения, протеста и противостояния, а также комбинирование стратегий, что подчеркивает наличие у россиянок высокого уровня адаптивности к меняющимся условиям жизни.

- Феминистские движения в России расфокусированы, хаотичны, имеют выраженную социо - культурную и идеологическую направленность, основанную на потребности в коллективной идентификации.

Библиография:

1. Женщины и мужчины России. 2020 // Федеральная служба государственной статистики // [Электронный ресурс] URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/yhNtbedG/Wom-Man2020.pdf> (дата обращения: 30.12.2021).
2. Морозов, А. В. Изменение мировоззрения субъектов образовательного процесса в условиях цифровизации / А. В. Морозов // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2019. – № 1 (37). – С. 293-301.
3. Морозов, А. В. Полоролевая компетентность государственных служащих в эпоху цифровизации / А. В. Морозов, Л. Е. Петрова // В сборнике: Социализация в глобальном мире: вызовы современности // Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Калуга: КГУ, 2021. – С. 311-318.
4. Морозов, А. В. Гендерные различия в уровне социализации личности в период ранней взрослости / А. В. Морозов, В. А. Порядина // Вестник Екатеринбургского института. – 2014. – № 2 (26). – С. 68-75.
5. Петрова, Л. Е. Роль дистанционного обучения в процессе формирования гендерной компетентности у студентов вузов / Л. Е. Петрова // В сборнике: Психология в образовании // Материалы I Международной научно-практической конференции. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2021. – С. 127-131.
6. Порядина, В. А. Трансформация гендерных различий в структуре социального интеллекта студентов / В. А. Порядина, А. В. Морозов // В сборнике: Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 2017. – С. 422-429.
7. Ушакова, В. Г. Пол и гендер в социологическом дискурсе / В. Г. Ушакова // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 2-4 (11). – С. 46-49.
8. Sätre, A.-M. Women's Responses to the Conservative Turn in Russia and Russian Social Policy / A.-M. Sätre // *Journal of International Women's Studies*. – 2001. – № 22 (11). – Pp. 3-15.
9. Solovey, V. M. On the Squares and in the Comments Sections: The Feminist Movement in Russia between Contentious and Discursive Politics / V. M. Solovey // *Journal of International Women's Studies*. – 2001. – № 22 (11). – Pp. 16-30.

УДК: 159.99

КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ: ВЛИЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА

Шафажинская Наталья,

доктор культурологии, кандидат психол. наук, конференциар

МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, РФ

e-mail: shafazhinskaya@mail.ru

orcid.id:0000-0002-9114-6499

Abstract. Culture is a specific way of organizing and developing human life, represented in the products of material and spiritual labor in the system of social relationships of people. The diversity of creative achievements in culture is formed by the experience of many generations and is the basis for the formation of spiritual and moral values and life-defining meanings. The essence of cultural and psychological socialization is that in the process of integration into the socio-cultural space, the creative potential of the child is gradually revealed, he is formed as a person and a member of the society to which he belongs. This is especially true of the psychological status and socialization of children with special needs.

Keywords: culture, psychology, cultural and psychological socialization, mental development, child's personality, children with special needs, musical creativity, artistic and aesthetic education.

Музыка, будучи специфическим художественным отражением объективной действительности, имеет большое значение в развитии ребенка, особенностей его художественно-образного восприятия и культурно-эстетическом воспитании в целом. Она, отражая действительность в звуковых образах, с особой яркостью раскрывает его внутренний мир, его отношение к явлениям и событиям жизни, радостные и грустные переживания, раздумья, мечты, сомнения. Развиваясь во времени, музыка способна передавать движения чувств и мыслей во всех их тончайших оттенках. Наряду с другими видами искусства, через музыкальное творчество передаются культурно-исторические традиции народа [14; 15]. Обладая огромной эмоциональной силой, музыкальные произведения обладают способностью воплотить мироощущения ребенка во всей полноте и многогранности. Значительная роль отводится музыкальному творчеству, как средству воспитания на протяжении всей истории человечества, начиная с глубокой древности. Это подтверждают труды Б. В. Асафьева, Н. Л. Гродзенской, М. С. Кагана, К. Д. Ушинского [1; 5-7; 13] и многих других.

Психологические и нейропсихологические аспекты развития и формирования музыкальной культуры у школьников рассматривались в исследованиях Л. С. Выготского А. Н. Леонтьева и др. [3; 4; 8]. Всё чаще предметом исследования ученых-психологов становятся внутренние механизмы данного процесса в контексте изменившейся социокультурной ситуации. В своих работах, в частности А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьев, неоднократно подчеркивали, что функциональные системы совместно работающих корковых зон формируются в процессе жизнедеятельности ребенка, постепенно приобретая характер сложных, прочных межфункциональных связей. А. Р. Лурия писал, что функциональные системы не появляются в готовом виде к рождению ребенка, но формируются в процессе общения и предметной деятельности ребенка и являются материальным субстратом психических функций [9]. Из вышесказанного следует, что психические процессы и свойства личности складываются в онтогенезе и в значительной степени зависят от образа жизни ребенка.

Известный деятель музыкального воспитания школьников В. Н. Шацкая указывает на то, что способность эстетически воспринимать музыку, слышать основное в ее содержании, сопереживать отражающимся в ней чувствам, понимать значение выразительных средств – все

это не является природными способностями человека, а поддается воспитанию и развитию в процессе соответствующей деятельности [17]. Важность обучения для формирования осознанного восприятия музыки, музыкального мышления подтверждает и выдающийся отечественный психолог Б. М. Теплов, характеризуя восприятие музыки как активную деятельность, которой следует обучать, как и всякой другой деятельности [12].

Огромное значение отводится формированию личности посредством искусства и методам арт-терапии, широко применяющимся в практической психологии в настоящее время [16]. Приобщение ребенка к миру прекрасного, «погружение» его в удивительный мир единства чувств и мыслей, преобразующих его, обогащает, раскрывает творческий потенциал, указывают на огромную по значимости роль искусства в формировании психики ребенка, являющимся мощнейшим средством воспитания и образования. Важно отметить, что музыкальная деятельность занимает одно из ведущих мест в формировании художественно-эстетической культуры детей с особенностями в развитии. Основной целью музыкального развития данной категории детей и, в частности, с особенностями развития опорно-двигательного аппарата, является обогащение духовного мира младших школьников, формирование их музыкальной культуры, нравственно-эстетических качеств. Работа по музыкальному развитию детей с проблемами осуществляется через музыкальное восприятие, пение и знакомство с музыкальной грамотой, а также посредством музыкально-ритмических занятий.

В процессе восприятия музыкального произведения у детей с особенностями развития формируется способность эмоционально «включаться» в музыкальное пространство произведения, его эстетическую атмосферу, постепенно накапливаются знания о музыке, её жанрах, средствах музыкальной выразительности, дифференцируется и формируется оценочное отношение, умение следить за развитием музыкального образа. На систематических занятиях развиваются различные стороны музыкального слуха (ладового, ритмического, гармонического, тембрового, динамического, вокального), а также активизируются когнитивные процессы – внимание, память, музыкально-слуховые представления и ассоциации, образное мышление [11]. Слушая высокохудожественную музыку под руководством педагога-психолога, дети с особенностями в развитии накапливают опыт активного восприятия разнообразных произведений, уточняют знания о жанрах музыкального искусства, о выразительности музыкального языка, о певческих голосах, музыкальных инструментах, хорах, оркестре, о жизни и творчестве композиторов.

Младший школьный возраст – это время активного познания мира. Приобщение ребёнка к проблемам к миру художественной культуры связано с переломным для него событием – приходом в школу, переходом от «возраста игр» к «возрасту учения». Вступая в данный период социализации, он занимает новое место в системе отношений людей, у него появляются новые обязанности, связанные с учебной деятельностью, ведущей в школьном детстве. Ребенок открывает для себя новое социальное пространство, приобретает внутреннюю позицию школьника. Дети с проблемами под руководством учителя начинают овладевать содержанием основных форм человеческого сознания (науки, искусства, морали), учиться действовать в соответствии с традициями и новыми социальными условиями, преодолевают трудности, сопровождающие формирование умственных действий, связанных с письмом, чтением, трудом. В новых отношениях со взрослыми и сверстниками у ребенка развивается рефлексивное мышление, направленное на себя и других. Учебная деятельность побуждает ребенка к развитию в творчестве, интеллектуальной деятельности – речи, произвольном внимании, памяти, воображении, мышлении, создавая социокультурные условия для его дальнейшего личностного роста.

Школа определяет неукоснительность требований со стороны учителя, усиливает психическую напряженность ребенка с особенностями в развитии. В образовательной сфере происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате чего в еще большей степени могут проявляться имеющиеся отклонения: гиперактивность или выраженная

заторможенность, страхи, угнетенное состояние, повышенная утомляемость, элементы неадекватного, агрессивного поведения и другие аспекты девиаций. Именно в таких обстоятельствах искусство помогает в преодолении этих испытаний, поскольку оно способно оказать регулирующее, катарсическое воздействие на ребенка, снять или ослабить психофизиологическое напряжение, помочь адаптации его к новым условиям.

В младшем школьном возрасте дети, в основном, используют способы волевой регуляции, направленные на улучшение своих знаний или их совершенствование. К концу младшего школьного возраста отдельные субъекты вводят в арсенал управления собой способы, включающие преодоление трудностей. Лишь немногие обращаются к способам, направленным на изменение и самосовершенствование себя. У детей с особенностями развития, в большинстве случаев, полноценного качественного перехода, характерного для обычных детей, не происходит. Их психические процессы и эмоционально-волевая, личностная сфера, как правило, не сформированы для активной учебной деятельности, что определяет содержание и объем материала, методические приемы, используемые при обучении ребенка в специальной школе (или коррекционно-развивающем классе), в том числе, и разнообразными средствами искусства. Формирование художественной культуры у младших школьников с особенностями в развитии оптимизирует познавательную деятельность, улучшает качество восприятия, более полными становятся представления, обогащаются эмоциональные переживания, чувства детей.

По мнению М. С. Кагана, основными видами искусства, обеспечивающими художественно-эстетическое понимание мира, являются литература, музыка и живопись, которые воздействуют на главные сферы психики ребенка – его представления, мысли, чувства. Ребенок владеет тремя способами освоения мира – познанием, осмыслением и преобразованием, обусловленными такими процессами, как мышление, переживание, воображение [6; 7]. У детей с нарушением развития, в частности опорно-двигательного аппарата, отмечается пониженная активность восприятия. Нормально развивающийся ребенок, воспринимая доступный ему текст, умеет выделять главное, характерные особенности образа произведения, а детям, относящимся к категории, указанной выше, сложно определить основную тему в музыкальном произведении, дать самостоятельную вербальную характеристику, сопоставить образ окружающей действительности с музыкальным образом. В процессе обучения им требуется пояснение, уточнение смыслового содержания: прохождение обязательного подготовительно-вспомогательного, пропедевтического этапа в изучении музыкального произведения. Конкретно-ситуативное мышление усложняет усвоение в произведении понятий «добро», «дружба» и др.

Особую роль в музыкальном развитии младших школьников с проблемами опорно-двигательного аппарата имеет исполнительская деятельность – это пение, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах. Благодаря пению ребенок уже самым фактом вовлеченности в сферу музыкального искусства, красоты и гармонии отвлекается от обыденной, привычной ежедневности и погружается в творческую, одухотворяющую и поэтическую реальность. Даже в быту люди, говорящие напевно, красивым грудным тембром, воспринимаются как более привлекательные, вызывают к себе симпатию, сочувствие. В их речи чувствуется душевное тепло, лирическая естественная выразительность. Если охарактеризовать психологические изменения в процессе специализированного, профессионального научения, то следует подчеркнуть, что во время пения целенаправленно формируются певческие навыки, вокально-хоровая и социальная культура, как необходимая сфера их социализации. При использовании арт-терапии, включающей музыкальное творчество, дети овладевают песенным репертуаром различной тематики: о природе, о труде, профессиях, о взаимоотношениях, общественных явлениях, детстве, школьной жизни и т.д. Важно учесть и то, что процесс вокального воспитания младших школьников с психофизическими проблемами, непосредственно связан с развитием детского голоса, артикуляции, с качественными и количественными изменениями голосового

аппарата в совокупности с основными характеристиками его звучания, а также развитием специфических вокальных возможностей.

Коррекционно-направленная вокально-хоровая работа с младшими школьниками с особенностями или, как их называют в специальной психологии, «с особыми потребностями» [2], предполагает анатомо-морфологическое развитие голосообразующей системы на фоне созревания всего организма ребенка. Сюда входит функциональное развитие отделов мозга, управляющих певческим процессом и всей системой связи «голос – слух», накопление вокальных навыков (организация певческого дыхания, формирование естественности в звукообразовании, правильная артикуляция), совершенствование качества звучания голоса (тембра, звуковысотного и динамического диапазона, вокального интонирования, подвижности голоса, четкости дикции), которые являются показателями роста голосового аппарата, с одной стороны, и певческой деятельностью – с другой; развитие музыкального слуха и – как особого его проявления – вокального слуха, становление взаимосвязи между слуховым восприятием звукового образа, вокально-слуховыми представлениями и воспроизведением голосом [10].

Существенное значение в обучении пению детей с особенностями в развитии имеет пропедевтический этап, предварительная работа над пониманием текста песен, что облегчает и передачу мелодии. Этому способствует определенная организация занятия, предполагающая вступительную беседу, анализ содержания песни после эмоционального исполнения ее педагогом. Основной этап психолого-педагогического занятия (упражнения, тренинга) дает положительные результаты, если специалист работает над овладением ребенком вокально-хоровыми навыками, использует различные приемы, формирующие правильное интонирование, дикцию, дыхание, учит детей пению в ансамбле, учит слушать и слышать себя и своих товарищей во время исполнения песен.

Другим видом исполнительской деятельности во время специализированных арт-терапевтических занятий являются музыкально-ритмические движения. Использование ритмики, музыкально-ритмических средств обусловлено необходимостью осуществления коррекции недостатков психического и физического развития. Содержание, структура и технология занятий по ритмике варьируются в зависимости от особенностей развития детей и необходимости коррекции нарушений средствами движений. Для младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата ритмика является как важным средством музыкального развития, так и средством коррекции отклонений в развитии психических функций, эмоционально-волевой и моторной сфер. Несовершенство двигательной сферы, вялость мышечного тонуса или, наоборот, гипертонус, плохая координация, неловкость движений постепенно преодолеваются с помощью специально организованной системы музыкально-ритмических упражнений. Благодаря использованию данных методов у детей формируется двигательный самоконтроль, произвольность внимания. В этот коррекционно-развивающий комплекс включены и действия с воображаемыми предметами, сюжетные композиции «Собираем цветы», «Играем с водой», «Играем с мячом», которые активизируют развитие воображения. Образно-ритмические и танцевально-двигательные упражнения формируют целостность движений детей данной категории, а ритмические упражнения с музыкальными инструментами учат детей не только передавать ритмический рисунок, но и эмоционально переживать событие, поскольку на занятиях учитываются как физическое, так и эмоциональное состояние ребенка.

С целью регуляции аффективной сферы ребенка его движения сочетаются с мини-релаксацией, используемой, как на самом занятии, так и после его окончания. Положительный эмоциональный фон данного упражнения создает «ситуацию успеха», благоприятную для формирования личностных качеств, уверенности в себе, активности, инициативы, мотивации к художественной исполнительской деятельности и более успешной социализации на последующих этапах личностного развития. Занятия ритмикой помогают ребенку

мобилизовать себя на продолжительную произвольную деятельность, что благотворно сказывается и на других видах [1].

В контексте идеи духовного, социокультурного, гуманистического развития личности ребенка младшего школьного возраста с особенностями развития проблема формирования музыкально-эстетической культуры выглядит чрезвычайно актуальной. Множество деформаций, нерешенных проблем, с которыми сталкивается ребенок в современном обществе, не должны лишать его красоты музыки, воздействия ее красоты, гармонии и целительной силы. В этом и заключается необходимость продуманной, правильно организованной и научно обоснованной культурно-психологической помощи на этапе социализации младшего школьника.

Библиография:

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Боровик, Ю. Н. Особенности подготовки студентов – будущих дефектологов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями / Ю. Н. Боровик, А. В. Морозов // В сборнике: Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018 / Под ред. О. Е. Нестеровой, Р. М. Шамяинова, Е. С. Пяткиной, Ю. В. Селивановой, М. Д. Коноваловой. – Саратов: Изд-во «Перо», 2018. – С. 619-626.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Искусство, 1968, С. 63- 72.
4. Выготский, Л. С. Развитие личности и мировоззрение ребёнка / Л. С. Выготский // Психология личности. Тексты. – М.: МГУ, 1982. – С.161-165.
5. Гродзенская, Н. Л. Школьники слушают музыку / Н. Л. Гродзенская. – М.: Просвещение, 1969. – 80 с.
6. Каган, М. С. Музыка в мире искусств / М. С. Каган. – СПб.: Изд.«Ut», 1996. – 232 с.
7. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб.: Изд. «Ut», 1996. – 302 с.
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1975. – 326 с.
9. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – М.: МГУ, 1968. – 432 с.
10. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 246 с.
11. Морозов, А. В. Основы психологии / А. В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2005. – 356 с.
12. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 2003. – 368 с.
13. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
14. Шафажинская, Н. Е. Музыкальное духовное творчество в контексте истории русской культуры / Н. Е. Шафажинская // Материалы международной конференции «Европейская наука и технологии». Сборник научных статей. – Германия, 2013.
15. Шафажинская, Н. Е. Духовные основы русской словесности, культуры и искусства / Н. Е. Шафажинская, Т. Л. Кашенко, И. В. Положенцева, Г. Н. Юлина, Р. С. Рабаданова. – М.: МГУТУ, 2019. – 116 с.
16. Шафажинская, Н. Е. Практическая психология / Н. Е. Шафажинская, Г. Н. Юлина, И. В. Положенцева. – М.: ООО «ВАШ ФОРМАТ», 2020. – 172 с.
17. Шацкая, В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Черемисова Ирина,

доктор психологических наук

Академия права и управления ФСИН России, г. Рязань, Россия

e-mail: irinarusa@inbox.ru

orchid.id:0000-0002-1085-3715

Abstract: the article describes the psychological features of the perception of masterpieces of classical music in the educational process. The author focuses on the idea of developing dialogic communication by means of musical art. Special attention is paid to the organization of music perception and the development of a student's creative individuality in the process of musical activity. The author presented the characteristics of classical music. The scheme of analysis of mini-compositions about musical impressions can be used by teachers to work with students.

Keywords: dialogic communication, means of musical art, perception of music, classical music, development of creativity, musical activity, pedagogical psychology, musical psychology, masterpiece.

Основная идея гуманизации образования в признании уникальности каждой человеческой личности, её необычайной ценности, признание того, что «в каждом из нас потенциально заложены и Шекспир и Бетховен» [1]. Педагог-гуманист уважает своего ученика, относится к нему как к равному. Иногда это очень трудно признать, что каждый имеет право на свою точку зрения, своё видение проблемы, отличное от твоего. Хочется сказать: «Не так, я знаю как надо, как должно быть! Ты не правильно делаешь! Ты не правильно думаешь!» В ответ напрашивается: «А почему?» И нам всем еще надо учиться вести диалог словами и поступками.

Процесс восприятия музыкального произведения способствует развитию диалогического общения между педагогом и учащимися. Во время слушания музыки они вступают в диалог прежде всего с музыкой и через неё с композитором, написавшим её, и исполнителем, создавшим свою интерпретацию. В ситуации восприятия музыки педагог такой же слушатель, как и учащиеся.

Говорят, что нельзя войти дважды в одну и ту же реку. Можно сказать по-другому: «Нельзя дважды послушать одну и ту же музыку» (даже если это магнитофонная запись). Так велика вариабельность музыкального восприятия. Неповторимость, новизна – основные творческие качества. Очевидно, что простой и эффективный путь развития творческой индивидуальности учащихся организация творческого восприятия шедевров мирового искусства – классической музыки.

Музыка, о которой идёт речь, интонационна по своей природе, носит прежде всего эмоционально-выразительный характер, пользуется в основном тонами, а не шумами, базируется на 12-ступенном темперированном строе и на особой организации тонов, называемой тональностью.

Нет единой для всех времён и народов системы музыкальных средств. Существуют разные системы, разные музыкальные языки, хотя между ними есть общие черты. Здесь идёт речь о тональной системе, сложившейся в европейской профессиональной музыке 17в., безраздельно господствовавшей на протяжении двух следующих веков и сохраняющей большое значение также теперь, после возникновения атональной музыки. Это пока единственная музыкальная система, получившая мировое распространение вместе с

признанием у широчайших кругов слушателей в качестве основы высокого, в частности монументального искусства.

Л.А. Мазель [5] выделяет следующие общие свойства этой музыкальной системы:

многоголосный склад музыки;

гомофонно-гармоническое письмо выдвинуло на очень заметное место инструментальный элемент, и в частности сделало инструментальное сопровождение обязательным для форм вокальных;

интонационная основа музыки неразрывно связана с её исполнительской природой (исполнительская интонация);

всего 2 лада, 3 гармонические функции, строгая тактовая ритмика с 2мя основными видами метра, регламентированные синтаксические структуры, формы, типы фактуры, инструментальные составы;

высокая организованность, многоступенная иерархичность, богатство внутренних связей системы;

гибкая, но всё же достаточно ясно выраженная семантическая нагруженность многих элементов системы;

неоднородность средств музыкальной выразительности, позволяющая музыкальным произведениям обращаться к разным слоям психики – от низших, непосредственно связанных с биологической сферой (например, громкость), до самых высоких.

равновесие вокального и инструментального начал.

Л.А.Мазель также отмечает, что основным ладом классиков является мажор, основным метром является чётный. Смена лада внутри пьесы встречается в музыке классиков часто, смена же метра – редко [5].

Основой классической гармонии служит оппозиция двух ладовых наклонений – мажора и минора [5]. Кроме оппозиции мажора и минора, ещё и оппозиция устойчивости и неустойчивости, проявляющаяся в гораздо более разнообразных формах и на большем числе уровней: аккордовый и неаккордовый звук, консонанс и диссонанс, доминанта (или другая неустойчивая гармония) и тоника, главная тональность и побочная, построение тонально устойчивое и неустойчивое [5].

Ритмика является ритмикой акцентной, смысл которой заключается прежде всего в сопоставлении тяжёлых и лёгких моментов, в группировке последних вокруг первых и опять-таки в тяготении лёгких моментов к тяжёлым [5]. Соотношение длительностей: долгие и краткие звуки, ритмическое ускорение и замедление, равномерность и неравномерность ритмического движения [5].

Мелодия представляет собой, как правило, именно верхний голос многоголосной ткани. Кульминация мелодии, точка её высшего напряжения обычно совпадает с её самым высоким звуком (или одним из самых высоких) [5].

Работая в общеобразовательной школе, на уроках музыки я часто просила ребят написать свои музыкальные впечатления. Этому предшествовал комментарий о стиле композитора, содержании музыки или отсутствие его. И почти всегда я получала удивительно интересные откровения. Ученики мои были достаточно грамотны в музыкальном отношении, имели представления о музыкальных стилях, средствах музыкальной выразительности. Каково же было моё удивление, когда получила музыкальное впечатление восьмиклассника, который впервые пришёл ко мне на урок. Ученик пришел ко мне буквально с вокзала, где он обитал днями и ночами. Я даже не ожидала, что он будет выполнять задание. И очередной раз получила подтверждение «волшебной силы» музыки. Простым, искренним языком, не имея теоретических знаний о музыке, паренёк делился тем, что он услышал, что почувствовал. Самое удивительное было то, что его музыкальные переживания были удивительно созвучны художественному содержанию музыки. Отмечу, что слушание происходило без каких-либо предварительных комментариев. Вот подтверждение научных выводов Е.Назайкинского о том, что «подсознательность, безотчётность интуитивного постижения художественного

содержания, не нуждающегося в переводе на язык отчётливых предметных представлений, - одна из важнейших закономерностей музыкального восприятия» [7].

Много лет изучает психологию воздействия музыки на человека преподаватель кафедры психофизиологии БГУ им. Ленина Л.П.Новицкая. Важен вывод Л.П.Новицкой о музыке как эффективном средстве регуляции системности работы двух полушарий мозга [6]. Она также отмечает, чтобы системность работы двух полушарий человеческого мозга была обеспечена, то есть, чтобы мы имели полноценного, полезного, творчески инициативного члена общества, нужен баланс между знаково-цифровой (предметы типа математики, физики и т.п.) и образной (литература, музыка, живопись, пластика) информацией. К сожалению, подчеркивает Л.П. Новицкая, этот баланс часто нарушается. Угроза нарушению системности работы двух полушарий мозга в увеличении доли знаковой информации. Исследователь отмечает, что необходимо создавать то состояние мозга у человека, когда процесс мыслительной деятельности оптимален, когда человек сам может освоить знаковый материал любой сложности. Новицкая Л.П. упоминает, что известный педагог М. Щетинин предлагает сократить количество уроков, сбалансировать знаковое и образное содержание обучения, когда 2 урока математики, например, балансируются вслед идущими двумя уроками живописи и музыки [6]. Л.П.Новицкая особо отмечает, что для освоения богатства знаковой информации нужно усиленно изучать искусство: и музыку, и живопись, и пластику [6]. Это, кстати, уже поняли на Западе, и во многих технических вузах США увеличивают долю курсов гуманитарного цикла в общем объёме часов учебных занятий. Например, в Массачусетском технологическом институте доля таких дисциплин выросла где-то на 3% и составляет 15-17% от общего объёма часов. Прагматичные американские деятели высшего образования решили поступиться рядом безусловно полезных общенаучных дисциплин ради учебных курсов, обеспечивающих общекультурное развитие образно-эмоционального мышления будущего инженера [6].

В связи с этим упомянем исследования американского учёного Мартина Гарднера, который установил, что дети 5 и 7 лет, имеющие отставание от сверстников, обогнали их в математике и догнали в чтении после того, как им увеличили количество занятий... искусством [2].

Исследователи из института психологии РАН Т.С.Князева, А.Н.Лебедев, А.В.Торопова на основе анализа фоновых электроэнцефалограмм музыкантов и представителей других профессий выявили достоверные различия между ними. Установлено, что «музыкальный мозг» отличается более высокой пластичностью (большим разнообразием числа возможных состояний) [3]. Они подчёркивают, что музыкальность присуща каждому человеку как природное свойство, а не только как профессиональный признак [3]. Результаты исследований этих учёных делают очевидным необходимость развития музыкальности каждого человека.

Музыкальные способности развиваются в музыкальной деятельности, считает Б.М.Теплов. Он особенно подчёркивает, что речь должна идти не о наличии одной способности при отсутствии других, а о том или другом их соотношении [8]. Б. М. Теплов отмечает, что важнее говорить не о количественном выражении способностей ребенка, а об их качественном своеобразии [8].

Очевидно, что организация восприятия и исполнения музыки на уроках музыки, МХК и внеклассной работе способствует развитию творческой индивидуальности учащихся.

Возможности для развития творчества здесь воистину безграничны.

Рассмотрим методы и приёмы развития творческой индивидуальности в процессе восприятия, исполнения, создания музыки - музыкально-творческой деятельности [4].

1.Письменные сочинения о своих музыкальных впечатлениях, переживаниях или устный рассказ о них. Знакомясь с этими работами, педагог, проводит анализ представлений, художественных образов, ассоциативных связей, возникающих в процессе восприятия музыки; связаны ли субъективные образы с объективным содержанием музыки. Анализируется чем являются возникающие представления: репродукциями прошлых

впечатлений и представлений, переработанных воображением. Исследователь обращает внимание на степень эмоциональной включённости, вовлечённости слушателя в картину, созданную воображением. Важно оценить, что описывает слушатель – образы или настроение, которое им соответствует; наглядные образы или свои переживания, размышления; соответствие содержания музыкального материала индивидуальных образов каждого слушателя.

2.Сочинения-самонаблюдения. Представляется полная свобода в описаниях, никакого контекста не даётся кроме установки «прислушаться к себе». Педагог анализирует уровень обобщений ассоциаций, наличие или отсутствие эмоциональной составляющей, наличие мотивации к осознанно направленной деятельности, движению, наличие желания петь, писать или читать стихи, наличие или отсутствие воспоминаний, особенности самоощущений.

3.Творческие задания с использованием возможностей изобразительных искусств (скульптура, живопись, графика, художественная фотография). Воплощение учащимися средствами изобразительного искусства художественных образов и настроений, навеянных музыкой. Возможность выбора соответствующих впечатлению от данного музыкального произведения:

определённого цвета, цветовой гаммы, формы (круг, квадрат, треугольник, линия, цветное пятно);

вида изобразительного искусства (рисунок, оттиск, аппликация, фигура, конструкция);

техники декоративно-прикладного искусства (лепка, резьба по дереву, выжигание, выпиливание, составление икэбаны, плетение, вышивание, изготовление игрушки),

созвучного образца изобразительного искусства, литературы.

4.Речевая, вокальная, инструментальная, ритмическая, пластическая импровизация под впечатлением прослушанной музыки (сочинение стихотворения, рассказа, сказки; сочинение песни, инструментальной пьесы; отстукивание, прохлопывание, протопывание ритма; дирижирование, танцевальные движения).

Педагогу необходимо стремиться, специальным образом организовывать учебную ситуацию которая бы позволила создать у школьников в процессе учебной деятельности внутреннюю мотивацию, способствующую творческому самовыражению и развитию их креативности: поддерживать любую творческую инициативу учащихся; предоставлять возможность выбора и самостоятельной постановки ребёнком проблемы, интересующей его; не допускать критики неудачных творческих попыток, традиционного школьного способа оценки творческой работы путём выставления отметок; обеспечить эмоциональный контакт учащихся с учителем.

Руководствуясь гуманистическим подходом, педагогу необходимо рассматривать каждого учащегося как личность, открытую для творчества и создавать разнообразные возможности для проявления креативности.

Библиография

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика. – 1991. – 480с.
2. Дерунова А. Пять распространённых родительских заблуждений // Иностранец. – 2000. – 25 апреля. - №16. – С.20.
3. Князева Т.С., Лебедев А.Н., Торопова А.В. Диагностика музыкальности по электроэнцефалограмме// Психологический журнал. – 2001. – Т.22. - №6. – С.87-91.
4. Курышева И. В. Музыкально-творческое развитие личности: эстетико-семиотический подход // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 3 (28). С. 93-98.
5. Мазель Л.А. Вопросы анализа музыки. – М: Сов.композитор. – 1991. – С.20-125.
6. Мильто И.П. Поговорим о музыке. – Минск: Беларусь. – 1989. – 80с.
7. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. – М: Музыка. – 1972.
8. Теплов Б.М. Избранные труды (в 2х т). – М.: Педагогика. – 1985. – Т.1.

ПОДСЕКЦИЯ 5.3 ДИДАКТИКА ДИСЦИПЛИНЫ

CZU 37.016.046:373.51+371.037.1

IDENTIFICAREA UNITĂȚILOR DE CONȚINUT ALE SUBIECTELOR TEORETICE INCLUSE ÎN CURRICULUMUL DISCIPLINAR *EDUCAȚIE FIZICĂ* PENTRU CICLUL LICEAL (EDIȚIA 2019)

Sava Panfil,

conferențiar universitar, Universitatea de Stat
de Educație Fizică și Sport,
Chișinău, Republica Moldova,
e-mail: panfil_sava@yahoo.com
orcid id: 0000-0001-2345-6789

Țenu Silvia,

profesoară de educație fizică, grad didactic
întâi, IPÎ Liceul Teoretic „Orizont”, mun.
Chișinău, filiala Durlești
e-mail: tenu.silvia83@gmail.com
orcid id: 0000-0001-5211-5561

Truhin Ina,

lector universitar,
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Chișinău, Republica Moldova,
e-mail: ina.truhin@mail.ru
orcid id: 0000-0002-7450-6843

Abstract. The curriculum in the subject of studies Physical education for the high school cycle (2019 edition) is not without gaps. A significant shortcoming of the curriculum refers to the cognitive field, the topic of which contains only the titles of theoretical topics, which do not specify the constituent components (content units), which would specify the volume and content of theoretical information. Failure to identify the content units of the topics included in the relevant normative document makes it difficult to form / develop and assess students' cognitive skills. In this context, we come to the aid of teachers, identifying the content units of the theoretical topics, which will certainly help physical education teachers to qualitatively achieve this important part of the current curriculum.

Keywords: curriculum, physical education, students, cognitive skills, units of competence, units of content, matrix of theoretical subjects,

Actualul curriculum la disciplina de studii *Educație fizică* pentru ciclul liceal (ediția 2019), aprobat de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova (ordinul nr.906 din 05.07.2019), fiind actul normativ [1, p.4-62], se implementează în liceele, școlile profesionale, centrele de excelență și colegiile din țară. Programă curriculară elaborată, din punct de vedere al structurii conține, în principiu, două compartimente importante (teoretic și practic), menite să contribuie la formarea/ și dezvoltarea competențelor elevilor specifice domeniului educației fizice și sportului.

Analiza calitativă a conținuturilor educaționale ale curriculumului vizat demonstrează, că acesta nu este lipsit de lacune. Despre unele lacune s-a menționat și în alte publicații [5, p.98-101; 6, p.453-460]. O lacună semnificativă a curriculumului supus analizei, în opinia noastră, constă în lipsa specificării unităților de conținuturi pentru subiectele teoretice, fapt, confirmat și de mulți specialiști practicieni din diverse instituții de învățământ din republică. Nespecificarea unităților de conținuturi a condus la îngreunarea procesului de predare-învățare-evaluare a competențelor cognitive ale elevilor. În acest context, obiectivul cercetării întreprinse a constat în identificarea unităților de conținuturi pentru 18 subiecte teoretice, incluse în matricea generativă a conținuturilor intr- și transdisciplinare a curriculumului vizat [1, p.55].

Specificarea/identificarea unităților de conținuturi a solicitat efectuarea analizei comparative al domeniului cognitiv al programelor curriculare, editate anterior [2, p.8, 13-14, 19; 3, 10-11, 20-21, 32-34], precum și analiza unor surse bibliografice de specialitate [4, p.11-20, 60-66, 105-113]. În baza studiului respectiv, dar și a generalizării propriei experiențe profesionale a autorilor prezentului material, cu referire la formarea/dezvoltarea competențelor cognitive a elevilor (specifice educației fizice), a fost posibilă modelarea unităților de conținuturi pentru subiectele teoretice, acestea fiind reflectate în tabelul ce urmează.

Matricea identificării unităților de conținuturi a subiectelor teoretice incluse în curriculumul de educație fizică (ediția 2019) pentru ciclul liceal

Nr. crt.	Conținut generic	Clasa a X-a	Clasa a XI-a	Clasa a XII-a
		<i>Tematica și conținutul subiectelor</i>		
1.	Beneficiile practicării activităților motrice.	1. Beneficiile activității motrice asupra formării personalității umane (caracteristica noțiunii „personalitate armonios dezvoltată”; potențialul asanativ-formativ-educativ al activității motrice în contextul formării personalității umane: fortificarea /menținerea sănătății, educarea/autoeducarea capacităților intelectuale, calităților moral-volitive, estetice, motrice etc. a omului contemporan prin intermediul practicării sistematice a exercițiilor fizice).	1. Valori ale performanțelor sportive (noțiunea „performanța sportivă”; factorii, care condiționează performanța sportivă: antrenamentul sistematic; gradul pregătirii fizice speciale, tehnico-tactice, psihologice, teoretice a sportivului; competiția sportivă – formă eficientă în evaluarea performanței sportive; actul normativ ce determină performanța sportivă – clasificarea națională sportivă; titlul de campion, medalia sportivă – valoare supremă a materializării performanței sportive; sportivii Republicii Moldova – medaliați olimpici la Jocurile Olimpice de vară).	1. Orientarea profesională către domeniul educației fizice și sportului (succintă caracteristică a unor specialități din domeniul educației fizice și sportului. Rolul social-pedagogic al profesorului de educație fizică, antrenor, chinetoterapeut, arbitru sportiv, instructor sportiv etc.).
2.	Corpul uman și mișcarea.	2. Activitatea fizică a omului și metabolismul. Energia necesară efortului fizic (îmbunătățirea metabolismului organismului uman prin activități motrice; noțiunea „efort fizic”, determinarea capacității de efort	2. Antrenarea sistemelor generatoare de energie: sistemul aerob-anaerob (sistemul cardiovascular, muscular și respirator generatoare de energie; noțiunile: „rezistența aerobă”, „rezistența anaerobă”, „rezistența cardio-respiratorie”;	2. Nutriția corporală, rația alimentară zilnică (caracteristica noțiunii „nutriție corporală”; importanța rației alimentare în asigurarea nutriției corporale; raportul dintre proteine, glucide și lipide; indexul Quetlet în

		fizic utilizând formula Ruffie-Dixon; intensitate, volum și complexitate - caracteristici de bază a efortului fizic; reglarea efortului fizic; rolul potențialului energetic muscular în realizarea efortului fizic).	mijloacele dezvoltării rezistenței aerobe și anaerobe; dozarea efortului fizic în dependență de tipul dezvoltării rezistenței; testul Cooper în evaluarea rezistenței aerobe; diversitatea testelor motrice în evaluarea rezistenței anaerobe).	determinarea raportului dintre greutate și talia corpului – indicator cantitativ și calitativ al nutriției corporale; rolul alimentației raționale în asigurarea energiei musculare pentru desfășurarea activităților mortice.
3.	Dezvoltarea motricității omului prin mijloacele educației fizice.	3. Componentele condiției fizice a omului (caracteristica noțiunii “condiție fizică”; tipurile și rolul acestora în viața omului contemporan”; factorii care condiționează condiția fizică a omului: vârsta, sexul, constituția corporală, alimentația, exercițiul fizic, boala și extenuarea organismului, consumul de droguri; stresul, mediul ambiant; componentele condiției fizice a omului: rezistența cardiovasculară; rezistența musculară; vigoarea corpului; puterea, flexibilitatea, viteza mișcărilor, compoziția tisulară; principiile dezvoltării/menținerii condiției fizice a omului: specificității, suprasolicitării, progresiei, reversibilității.	3. Structura lecției de educație fizică și antrenamentului sportiv (etapezarea lecției/antrenamentului sportiv: etapa pregătitoare, fundamentală/de bază, de încheiere și durată acestora; caracteristica obiectivelor și mijloacelor specifice pentru fiecare etapă; dinamica efortului fizic: volumul și intensitatea efortului fizic în dependență de etapele lecției/antrenamentului sportiv).	3. Planificarea mijloacelor pentru dezvoltarea motricității la lecția de educație fizică și antrenament sportiv (succintă caracteristică a mijloacelor de bază: exerciții fizice pentru dezvoltarea fizică generală, pregătitoare, speciale, competiționale utilizate la lecția de educație fizică și antrenament sportiv; selectarea, planificarea și dozarea efectuării exercițiilor fizice în dependență de obiectivele lecției/antrenamentului sportiv).
4.	Sportul și societatea.	4. Structuri de dirijare și organizare a sportului (structuri sportive locale: agențiile teritoriale olimpice; naționale:	4. Sponsorizarea în sport: avantaje și dezavantaje (esența expresiei „sponsorizarea în sport”, documentul legislativ ce	4. Finanțarea în sport (importanța social-economică a finanțării sportului; sportul finanțat din bugetul statului;

		federațiile sportive naționale, Comitetul Național Olimpic și Sportiv, Academia Națională Olimpică, Secția Sport a Ministerului Educației și Cercetării; internaționale: Comitetul Internațional Olimpic, federațiile sportive internaționale, Academia Internațională Olimpică. Rolul structurilor vizate în dezvoltarea mișcării sportive și olimpice pe plan național/ și internațional).	reglementează acest fenomen; rolul sponsorizării în consolidarea bazei tehnico-materiale a sportului, în pregătirea sportivilor și participarea acestora la diverse cantonamente și competiții sportive naționale, internaționale, precum și la Jocurile Olimpice).	alocarea donațiilor și a granturilor pentru dezvoltarea sportului; probleme și soluții pentru optimizarea finanțării sportului).
5.	Psihologia activității motrice.	5. Hipodinamia și sedentarismul (caracteristica fenomenului “hipodinamie”; modul sedentar de viață – cauza principală a hipodinamiei; consecințele hipodinamiei și a modului sedentar de viață asupra sănătății omului contemporan: atrofiere musculară, obezitate, dezvoltare fizică anormală, scăderea capacităților funcționale a organismului uman, etc. – factori ce conduc la înrăutățirea stării de sănătate a omului, finalmente, influențând longevitatea umană. Rolul activităților motrice și sportive sistematice în înlăturarea hipodinamiei).	5. Depășirea tensiunii psihologice și a stresului - factor decisiv în obținerea performanței sportive (definiția noțiunii de stres, tipologia stresului; factorii ce cauzează stresul la sportiv; consecințele psihologice și fiziologice ale stresului asupra sportivului; metodologia utilizării mijloacelor educației fizice în scopul profilaxiei și atenuării stresului în activitatea sportivă și competitivă).	5. Activitatea motrice ca factor ce influențează longevitatea umană (definiția noțiunii „longevitatea omului” și caracteristica acesteia; modul de viață sănătos (MVS) - factor decisiv care condiționează longevitatea umană; componentele MVS: alimentația rațională; călirea organismului; activitate motrice; condițiile igienice de muncă și trai; prevenirea viciilor dăunătoare sănătății omului); experiența utilizării mijloacelor educației fizice de către personalități ilustre pentru sporirea creativității și longevității).

6.	Autoevalua-rea și auto-reglarea con-diției fizice a omului.	6. Voluntariatul în acti-vitățile mortice (noțiu-nile de ”voluntariat”, ”activitate motrice” și „spirit civic”; tipurile de voluntariat; beneficiile voluntariatului sportiv în dezvoltarea personală a omului; abilitățile și competențele formate în activitățile de voluntari-at; programe de volunta-riat sportiv în Republica Moldova).	6. Organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ în cadrul lecției de edu-cație fizică (componen-tele de bază a procesului instructiv-educativ al lec-ției: momentul organiza-toric la început de lecție; comunicarea informației teoretice; pregătirea morfo-funcțională a or-ganismului către efortul fizic/exersarea calităților motrice de bază și speci-ale; învățarea și perfecți-onarea tehnicii sportive a diverselor procedee și ac-țiuni motrice; evaluarea competențelor cognitive și motrice; revenirea or-ganismului după efort fi-zic; bilanțurile lecției).	6. Organizarea și des-fășurarea activităților sportive competitive și recreative (competiția și concursul sportiv – forme/modalități priori-tare competitive în eva-lurea competențelor psi-homotrice a elevilor; re-gulamentul competițio-nal: menire, structură și conținut; cultura fizică recreativă: definiție, importanța, forme/mo-dalități de practicare a exercițiilor fizice în scopuri recreative).

Concluzii.

1. Identificarea unităților de conținuturi pentru subiectele teoretice, incluse în curriculumul la disciplina de studii *Educație Fizică*, ediția 2019, contribuie la unificarea volumului și conținutului informațiilor teoretice care trebuie comunicate elevilor în cadrul lecțiilor de educație fizică, fapt ce impune responsabilități concrete cadrului didactic.
2. Prin modelarea unităților de conținuturi, cadrul didactic este ajutat să proiecteze corect unitățile de competențe pentru lecție, precum și rezultatele învățării bazate pe unități de competențe și unități de conținuturi.
3. Finalmente, varianta realizată de identificare a unităților de conținuturi pentru subiectele teoretice se încadrează în contextul conceptului: calitatea procesului de predare-învățare-evaluare a educației fizice școlare.

Bibliografie:

1. Curriculum național. Aria curriculară sport. Educația fizică. Clasele X-XII. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău, 2019. - 63 p.
2. Educația fizică: curriculum pentru cl. a X-a – a XII-a, Ministerul Educației al Repub-licii Moldova. Chișinău, Știința, 2010. – 28 p.
3. Educația fizică: curriculum pentru învățământul liceal (clasele X – XII) profil real și profil umanist, Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova. Chișinău, 2006. – 43 p.
4. Educația fizică (clasele a X-a – XII-a). Chid metodologic pentru profesori. Ministerul Educației și Tineretului al Rep. Moldova. –Chișinău: Universul Pedagogic, 2007. – 152 p.
5. Moțoc S., Filipov V., Sava P. Considerații referitoare la componentul cognitiv al progra-melor curriculare de educație fizică (ediția 2010 și 2019) pentru ciclul liceal. În: Mate-rialele

- Conferinței științifico-practice internaționale „Știință, educație, cultură”, Tomul 3. Secția - științe psihopedagogice. Comrat: USC, 2020, p.98 -101.
6. Voinițchi V., Sava P., Trihin I. Considerații referitoare la calitatea elaborării curricula de educație fizică pentru clasele V-XII, ediția 2019.În:"Sport. Olimpism. Sănătate", con-gres științific internațional (5 ; 2020 ; Chișinău). Sport. Olimpism. Sănătate : Congresul Științific Internațional : Culegere de articole, Ediția a 5-a, (10-12 septembrie 2020) / co-mitetul științific: V. Manolachi (președinte) *et al.+ ; colegiul de redacție: Povestea Lazari [et al.]. – Chișinău : USEFS, 2021, p.453-460.

CZU 371.3

CURRENT ASPECTS OF PRIMARY SCHOOL DIGITALIZATION

Voishcheva Elina,

Candidate of Pedagogical Sciences Yelets State University named after I. A. Bunin, Yelets, Russia
e-mail: elina_mironova@mail.ru
orcidid: 0000-0001-7551-5840

Аннотация. В XXI веке цифровые технологии активно используются во всех сферах человеческой деятельности, в том числе, и в образовании. С появлением первых персональных компьютеров учителя стали использовать их для интенсификации учебного процесса как средство визуализации, инструмент развития навыков, источник дополнительной информации и т.д. В данной статье автор рассматривает цифровые технологии в аспекте развивающего образования, определяет принципы, на которых базируются современные цифровые образовательные технологии, позволяющие классифицировать их в этом ключе.

Ключевые слова: цифровые образовательные технологии, начальная школа, принципы развивающего обучения, цифровизация, компьютер, цифровые ресурсы, интернет

Currently, the priority project «Modern Digital Educational Environment in the Russian Federation» is being implemented in the educational system, developed by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation and approved by the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and Priority Projects on October 25, 2016 [11].

The digitalization of schools is currently focused on the formation and development of the intellectual potential of science, the improvement of the forms and content of the educational process, the introduction of computer teaching methods, the use of modern pedagogical technologies in the work.

Digitalization of education is one of those areas on which scientists from different fields work together: psychologists, methodologists, programmers, linguists, etc. Acute scientific interest in the problem of digitalization, which determined a new round of development on the basis of the previous informatization of the educational process [2; 5] led to the appearance of a number of periodicals devoted to this topic, in particular:

- Information and communication technologies in education;
- Computer tools in education;
- Telecommunications and informatization of education;
- Pedagogical informatics;
- Electronic pedagogy;
- Distance and virtual learning, etc.

The use of a computer in teaching has determined the basic principle – developmental learning. Digital learning technologies are a methodological system that allows students to be considered not as an object, but as a subject of learning, and a computer as a means of learning. Changing the role

environment leads to a significant revision of the theory of learning. There was a need to develop a theory of didactic technology, which is part of digital learning technologies.

Digital educational technologies within the framework of developing learning are able to implement the following principles:

The principle of scientific character, which determines the content, which requires the inclusion of not only traditional scientific knowledge, but also the most fundamental provisions of modern science, as well as issues of its development prospects. At the same time, the methods of assimilation of educational material should be adequate to modern scientific methods of cognition. A systematic approach to the presentation of educational material, its structuring and the allocation of basic concepts and relationships between them, is one of the methods of modern scientific cognition. The content itself, when structuring and highlighting various levels of difficulty of assimilation by students, allows you to include not only those topics that provide a mandatory minimum level of knowledge, but, firstly, to consider broader concepts of this academic subject, broaden the student's horizons, make his knowledge more fundamental, and, secondly, to link these concepts with other subjects, studying them in interrelation and building, thereby providing a more complete and scientific picture of the world. Thus, the scientific content is provided by digital learning technologies themselves.

The principle of accessibility in computer training passes from the principle of universal accessibility, for a certain age group of students or for some «average student» of a given age, to the principle of individual accessibility and is considered as an opportunity to achieve the learning goal. The educational material implemented in computer training assumes the presence of branches, various ways and speeds of passing the training course, assistance in the form of explanations, hints, additional instructions and tasks, constantly monitors and maintains the motivation of the student at the required level. Accessibility in computer training ensures that students with different initial training achieve the learning goal.

The principle of visibility, also called «interactive visibility», is considered in the most detail by D. V. Chernilevsky, A. V. Morozov [1], V. N. Mogileva [3], Yu. G. Molokova [4] and others. If in the traditional sense, visibility was understood primarily as an illustrative component, ensuring the student's need to see an object or phenomenon in some form, then various actions can be performed with objects presented in computer form, studying their not only static image, but also the dynamics of development in various conditions. Therefore, modern computer technologies are also called «multimedia technologies», which the domestic researcher E. S. Polat defines as «a set of computer technologies that simultaneously use several information media: graphics, text, video, animation, sound effects» [10, p. 316].

In other words, multimedia implies the presentation of information in various forms simultaneously (with the help of sound, graphics, video, animation, etc.). It is worth noting that today the Internet acts as a qualitatively new media, combining all existing (video, text, audio, graphics), in which all these elements act as a single communicative act, and therefore they should be considered together, and not separately from each other [7]. This understanding of the nature of the Internet and its resources has led to the emergence of the term «new media», which includes online newspapers, blogs, wikis, social networks, etc. [13, p. 37]. A distinctive feature of new media is the possibility of interactive interaction with them.

The principle of systematicity and consistency is connected both with the organization of the educational material and with the system of actions of the student for its assimilation. The sequence is understood as the construction and correction of the most effective sequence when the student works in intelligent learning environments [6]. Depending on the content of the educational material, the sequences of providing knowledge to the learner can be built either by inductive or deductive method. At the same time, such a representation of knowledge provides the didactic principle of systematicity.

The principle of consciousness is provided in computer training by the method of organizing strategy. This technique, described in the psychological and pedagogical theories of computer

learning, is aimed at educating a strategist who considers objects and phenomena in their interrelation, independently studies the material, complementing the knowledge obtained in the educational institution. To implement the principle of consciousness, the student is informed of the goals and objectives of training, information about the subject activity and the main stages of its implementation. The success of the realization of the principle of consciousness depends on the completeness of the disclosure of the studied concepts and their interrelations.

Computer learning technologies required the introduction, justification and disclosure of another general principle, which, although always present in the learning process, was not fundamental. We are talking about specific communication, the organization of a dialogue between the student and the teacher, in this case between the computer and schoolchildren [8]. This new principle, inherent only in computer learning, can be called the principle of cognitive communication.

Thus, analyzing the classical provisions of didactics, it can be concluded that the use of a computer in teaching makes certain changes in educational theory and practice and ensures the full realization of its developing potential.

The positive impact of digital technologies on the educational process and their effective use during training is proved in the works of many domestic researchers: I. B. Larina, Z. P. Larskikh, E. I. Mashbitsa, E. S. Polat, I. V. Robert, A. L. Semenov, P. V. Sysoev, A. V. Khutorskoy, M. S. Tsvetkova, V. A. Chibukhashvili, etc. The empirical research experience of these authors has proved the increased interest of the younger generation in the use of digital technologies for educational purposes and their effectiveness.

The most significant, from the standpoint of the above didactic principles, methodological goals that are most effectively implemented using digital technologies are:

- individualization and differentiation of the learning process (for example, due to the possibility of gradual progress towards the goal along routes of varying degrees of complexity);
- monitoring, evaluation of the results of educational activities;
- implementation of training and self-preparation in the process of mastering the educational material;
- implementation of self-control and self-correction of the student.

The conceptual provisions of the new digital technology are:

- learning as a process of communication between a child and a computer;
- manageability, when the teacher can correct the learning process at any time;
- the child's interaction with the computer can be carried out in stages: subject – object, subject – subject, object – subject;
- optimal combination of individual and group work;
- maintaining the student's state of psychological comfort when communicating with the computer;
- unlimited learning, i.e. the content, its interpretation and the application of forces are as large as necessary [12].

The computer is capable of performing the following functions:

- is a source of educational information (partially or completely replaces the teacher and the book);
- presents visibility at a qualitatively new level (using the capabilities of multimedia and telecommunications);
- provides an individual information space;
- acts as a simulator;
- performs diagnostics and monitoring.

According to the access mode, digital resources are usually divided into those available on a separate computer (offline resources), and those available on a local network or on the Internet (online resources).

Currently, there are such a huge number of online resources on the Internet with a variety of educational goals [9] that a complete review of them is not possible. We will list only some that contain complexes of programs for teaching younger schoolchildren, which, in essence, represent entire distance schools:

- home school InternetUrok.ru – the study of the school curriculum from 1st to 11th grade contains video tutorials, tests, simulators, assignments and even communication with teachers if necessary;
- «Free Education» contains courses for all grades of primary school;
- «Russian Electronic School» is presented with a full school course of lessons from the best teachers in Russia;
- «School Assistant» – for additional classes in various subjects of the school curriculum: Russian language, mathematics, geometry, algebra;
- «Elementary School» – a collection of elementary school lessons from grades 1 to 4 in all subjects;
- Learn.ru is an interactive online educational platform. You can study both with your teacher in a formed class, and independently;
- «I want to study» – alternative school education with certification and many others.

Thus, digital technologies undoubtedly have a significant developing potential, therefore, the introduction of digital technologies into the learning process in primary school has well-founded reasons: the implementation of the principle of taking into account the characteristics and needs of students, the need to stimulate their motivational sphere, the implementation of personality-oriented and differentiated learning, the development of competencies necessary for students in their educational and social sphere of life, and much more.

Bibliography:

1. Chernilevskiy, D. V. (2001). Creative pedagogy and psychology / D. V. Chernilevskiy, A. V. Morozov. – M.: MSTA, 2001. – 268 p.
2. Gil, A. V. (2019). Of Informatization of digitalization of the educational process / A. V. Gil, A. V. Morozov // Education and law. – 2019. – No. 12. – Pp. 129-135.
3. Mogilev, V. N. (2007). Physiological characteristics of children of primary school age and their incorporation into computer / V. N. Mogilev. – M.: Akademiya. – 265 p.
4. Molokova, A. V. (1998). On promising directions in the informatization of the educational process in secondary educational institutions / A. V. Molokova // The Third Siberian Congress on Applied and Industrial Mathematics // Abstracts of the report, part V. – Novosibirsk: Institute of Mathematics SB RAS. – Pp. 146-147.
5. Morozov, A. V. (2019). Information and communication technologies in modern digital educational environment / A. V. Morozov, O. A. Kozlov // In the collection: CEUR Workshop Proceedings. 2. Сер. «InnoCSE 2019 – Proceedings of the 2nd Workshop on Inovative Approaches in Computer Science within Higher Education». – Vol. 2562. – Pp. 211-217.
6. Morozov, A. V. (2017). On the intellectualization of information systems and technological processes in institutions of secondary vocational education / A. V. Morozov, T. Sh. Shikhnabieva, N. V. Kolioglo, I. M. Ramazanova // Pedagogical informatics. – No. 4. – Pp. 67-76.
7. Morozov, A. V. (2017). The structure of scientific and methodological support for visualization of educational information in the system of modern higher education / A. V. Morozov, T. V. Shorina // Education management: theory and practice. – No. 4 (28). – Pp. 14-24.
8. Morozov, A. V. (2017). Changes in the format of distance learning in secondary schools: difficulties and prospects / A. V. Morozov, A. Yu. Tereshchenko // In the collection: Teaching computer science and information technologies in the conditions of the development of the information society // Collection of articles of the All-Russian Scientific and practical Internet Conference. – Nizhny Novgorod: Mininsky University. – Pp. 130-134.

9. Mukhametzyanov, I. (2018). Interdisciplinary approach to the problem of health-saving information and educational environment: a view from Russia / I. Mukhametzyanov, A. Morozov, A. Arinushkina // SHS Web of Conferences. – EDP Sciences. – T. 55. – P. 03012.
10. Polat, E. S. (2009). New pedagogical and information technologies in the education system: a textbook / E. S. Polat [et al.]; edited by E. S. Polat. – M.: Academy. – 268 p.
11. Priority project «Modern digital educational environment in the Russian Federation», developed by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation and approved by the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and Priority Projects on 25.10.2016 // [Electronic resource] URL: http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89_vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf (accessed: 12.01.2022).
12. Selevko, G. K. (1998). Modern educational technologies / G. K. Selevko. – M.: Public education. – 256 p.
13. Soldatova, G. U. (2014). Safety of adolescents on the Internet: risks, coping and parental mediation / G. U. Soldatova, E. I. Rasskazova // National psychological journal. – No. 3 (15). – Pp. 36-48.

CZU 373.3.015:37.035.1

**FORMAREA ABILITĂȚILOR ELEVILOR DE A APRECIA IMPORTANȚA
RESPECTULUI FAȚĂ DE SINE ȘI CEI DIN JUR, A DEMNITĂȚII, ONESTITĂȚII,
BUNELE MANIERE (disciplina „Dezvoltarea personală”, clasa IV)**

Saranciuc-Gordea, Liliana,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
UPS „I. Creangă”, or. Chișinău, RM
e-mail: gordealiliana@mail.ru
orcid: 0000-0001-6815-782X

Ionuț Bădăluță,
licențiat, anul IV,
specialitatea „Pedagogie în Învățământul
Primar” UPS „I. Creangă”, or. Chișinău, RM
orcid: 0000-0002-4706-8155

Abstract: This article clarifies some scientific, normative and methodological aspects of training students' abilities to appreciate the importance of self-respect and respect for others, dignity, honesty, good manners in the school discipline "Personal Development" in class IV.

Key-words: education for the integrity of the person, education of the honest and responsible citizen, identity, respect for oneself and others; dignity; honesty; good manners, interactive activities, skills for a culture of democracy.

Formarea abilităților elevilor de a aprecia importanța respectului față de sine și cei din jur, a demnității, onestității, bunele maniere la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” (DP în continuare) reprezintă unitatea de competență 2.3. (UC2.3.) la modulul 2 „Asigurarea calității vieții” (M2) în clasa IV-a [1, p. 194] – constituent al competenței specifice 2 „Utilizarea rațională a resurselor personale, sociale și ale mediului, demonstrând integritate și responsabilitate” (CS2) [1, p. 179] în actualul curriculum pentru învățământul primar din Republica Moldova (RM în continuare). Astfel, UC2.3. care facilitează formarea CS2 pornește de la reperul conceptual - educația pentru integritatea persoanei (calitatea vieții este determinată de sistemul de valori și priorități: onestitate, responsabilitate, verticalitate și curaj) [2, p. 2].

Acest reper conceptual, la nivel național este abordat în *Strategia Națională de Integritate și anticorupție pentru anii 2017–2020* și stipulat în categoria „Acțiuni” - „Instruirea elevilor și studenților în spiritul integrității și intoleranței față de corupție” [3]. În sensul *Strategiei*:

- se definește *educația pentru promovarea integrității* „constituie ansamblul măsurilor aplicate în vederea însușirii cunoștințelor, a formării și dezvoltării capacităților, atitudinilor, deprinderilor și

comportamentelor copiilor, adolescenților, tinerilor și adulților, contribuind la buna creștere, cunoașterea drepturilor și obligațiilor, dezvoltarea comportamentului integru, creșterea gradului de conștientizare și a nivelului de educație anticorupție”;

- se stabilesc *valorile* fundamentale pentru educație pentru integritate: integritatea, transparența, obiectivitatea [ibidem];

- se justifică *misiunea primordială a educației pentru integritate în școală* - promovarea unei culturi a democrației și respectării legilor/regulilor și a principiilor morale;

- se găsesc *obiectivele* educației pentru integritate [3, p.7].

Iar pentru valorificarea *procesului de educației pentru integritate în școală* în sensul achiziționării bagajului de *competențe formate/dezvoltate la elevi* (competențe integratoare și deprinderi de viață; abilități pentru luarea de decizii și afirmare, bazată pe situații concrete; atitudini și comportamente de poziție civică activă și responsabilă, independență și responsabilitate pentru obligațiunile sale, toleranță față de diversitate și intoleranță față de corupție și alte fapte ilicite; abilități de a utiliza diverse strategii de învățare, de planificare și prezentare a rezultatelor activității sale de studiu sau muncă) la nivel național și european sunt recomandate:

- *demersuri curriculare*: ▪ respectarea unor reguli de comportament; ▪ cultura organizațională a instituției de învățământ; ▪ disciplină asumată ▪ abilități și deprinderi în conformitate cu cerințele profilului, specialității, domeniului; ▪ comportament cu caracter de integrare în comunitate; atitudini: umane, civice, relaționale aprobate în contexte umane, sociale și profesionale diverse [3, pp. 5-18];

- *modalități de educație pentru integritatea persoanei la nivelul școlii*:

- *nivelul de educație formală* prin participarea activă a elevilor la asumarea și promovarea valorilor de educație contra corupției/pentru integritate prin *activități interactive* [4, p. 8];

- *nivelul dimensiunii europene a predării* privind promovarea valorilor de respectare a demnității umane, libertății, democrației, egalității, statului de drept, precum și pe respectarea drepturilor omului, inclusiv a drepturilor persoanelor care aparțin minorităților (22 mai 2018) [5, p.3]:

2 (a) prin promovarea educației în materie de cetățenie activă și de etică, precum și a unui climat deschis în sălile de clasă, pentru a cultiva atitudinile tolerante și democratice și competențele sociale, civice și interculturale;

2 (b) prin consolidarea gândirii critice și a alfabetizării mediatice în creșterea nivelului de conștientizare a riscurilor legate de fiabilitatea surselor de informații și dezvoltării capacității de discernământ.

Pentru nivelul primar de învățământ din RM, aceste abordări conceptuale, normative și metodologice sunt elucidate la nivelul actualului curriculum și ghid pentru disciplina școlară DP care face parte din aria curriculară „Consiliere și dezvoltare personală”, deziderate care solicită cadrului didactic un bagaj de competențe profesionale la [6, pp. 5-7, p. 9]: domeniul de competență 1. „Proiectarea didactică”; domeniul de competență 2. „Mediul de învățare”; domeniul de competență 3. „Procesul educațional”; domeniul de competență 5. „Parteneriate educaționale”.

În opinia noastră un model de formare a abilităților elevilor de a aprecia importanța respectului față de sine și cei din jur, a demnității, onestității, bunele maniere – disciplina DP, cl. IV se va axa pe două repere:

I. *Reperete teoretice – normative. I.A. Repere Europene focalizate pe:*

- Principiile de bază ale ECD/EDO - implicații importante pentru procesele de învățare [8, pp. 12-13]: a) învățarea activă - prin acțiune; prin experimentarea proprie a unor situații și rezolvarea de probleme, în loc de a primi răspunsurile de la altcineva – învățare „experiențială”; b) activități centrate pe sarcini de lucru, pe care cadrele didactice înșiși trebuie să le realizeze pe parcursul procesului de predare-învățare iar elevii „lucrează sarcini pe care oricum trebuie să le realizeze”; c) lucrul în echipă; d) metode interactive care ajută cadrele didactice la eficientizarea activității de predare-învățare iar pentru elevi reprezintă o cale de a-i încuraja să devină participanți activi ai propriei lor formări; e) gândire critică; f) participare care oferă elevilor oportunitatea de a contribui la procesul de formare prin alegerea sarcinilor la care vor să lucreze, prin evaluarea propriilor puncte tari și slabe și stabilirea unor ținte prin care acestea ar putea fi îmbunătățite.

▪ Dimensiunile de competență ECD/EDO pentru învățământul primar privind cetățenia democratică și drepturile omului [8, pp. 14-16]: competență în analiză și judecată politică, competență în utilizarea metodelor de învățare active, competență în luarea deciziilor și acțiune politică.

▪ Demersurile formale transversal/transdisciplinare pentru învățământul primar privind cetățenia democratică și drepturile omului [8, pp. 19-112].

I.B. *Repere Naționale focalizate pe:*

▪ competențele cheie/transversale/transdisciplinare la nivelul CE al RM (2014) [9, art. 11, aliniat 2];

▪ competența generală la nivelul ariei curriculare „Educație socio-umanistică” clasele I-IV [10, p. 9]: exercitarea propriilor drepturi și responsabilități, valorizând demnitatea umană, drepturile omului, democrația, justiția, corectitudinea, egalitatea și supremația legii;

▪ competențele specifice disciplinei școlare DP – CS2 „Utilizarea rațională a resurselor personale, sociale și ale mediului, demonstrând integritate și responsabilitate”; UC2, M2.

II. *Reperete aplicative focalizate pe:*

▪ metodologiile europene de educație pentru integritatea persoanei care pledează atât pentru metodologiile tradiționale cât și pe cele moderne [11, pp. 123-125]: învățarea bazată pe sarcini de lucru; învățarea prin cooperare; moderarea activităților frontale (discuție și gândire critică) [ibidem, p. 126] cu roluri pentru ambii actanți; interviuarea unui specialist (colectarea informației) [ibidem, p. 130-131] pentru situațiile când elevii trebuie să obțină informații, interviuând persoanele care vin din afara clasei.

▪ metodologiile naționale de educație pentru integritatea persoanei care pledează pentru învățarea prin acțiune; sugestiile metodologice ale actualului curriculum și ghid (2018) - disciplina DP (cl. I-IV) care pledează:

* pentru îmbinarea armonioasă a metodelor active moderne cu cele consacrate în învățământul primar [1, p. 200];

* pentru metodele art-creative ce presupun utilizarea unor modalități artistice de exprimare prin desen, mișcare, mimică, modelaj, exerciții de energizare, care îl fac pe elev să se simtă bine și să dorească să se implice în activitate [7, p. 235];

* pentru strategiile didactice concepute în contextul tipurilor moderne de învățare: învățare bazată pe proiecte, învățare bazată pe sarcini de lucru, învățare bazată pe probleme, învățare prin colaborare etc.;

* pentru valorificarea în mod judicios a tipurilor de lecții centrate pe formarea de competențe: lecții de formare a capacităților de dobândire/ înțelegere/ aplicare/ analiză/ evaluare a cunoștințelor, dar și lecțiile mixte [11, p. 68];

* pentru modelul proiectiv ERRE – cadru metodologic de învățare, favorabil gândirii critice [1, p. 200].

În continuare vom detalia unele secvențe aplicative în baza modelului abordat.

Subiectul: „Respectul față de mine și respectul celui alt”.

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție”, pasul „Comunică și decide!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: identifice calitățile personale și ale colegilor, în baza fișei de lucru.

Desfășurare: Se propune elevilor, individual, să studieze și să analizeze Fișa de calitate propusă mai jos:

Îi ajută pe colegi să-și rezolve conflictele	Prețuiește și îngrijește natura	Găsește cele mai potrivite exemple de lecții	Explică clar lecțiile celor care nu le-au înțeles	Își exprimă clar gândurile	Îngrijește cel mai bine vietățile din clasă
Pronunță cel mai bine	Posedă și mânuiește un	Realizează lucruri deosebite la	Citește cel mai mult	Povestește captivant	Desenează mai frumos decât

cuvintele noi învățate	instrument muzical	lecțiile de educație tehnologică	dintre toți colegii clasei	întâmplările din viață	majoritatea colegilor
Ajută pe oricine are nevoie de el/ea	Știe să îngrijească de copiii mai mici	Practică un sport de performanță	Utilizează foarte bine calculatorul	Este foarte bun/ă la jocuri de mișcare	Crește și îngrijește un animal de companie

Se întreabă elevii dacă mai doresc să adauge și alte calități pe care le-au observat la colegii lor. Se solicită elevilor să se gândească în ce măsură calitățile prezentate în Fișă sunt prezente la colegii din clasă și în mod individual, fiecare, să completeze căsuțele libere cu numele colegilor pentru care este valabilă calitatea expusă.

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție”, pasul „Apreciază!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: justifice că orice persoană are atât calități, cât și defecte, în baza discuției dirijate.

După completarea tabelului se discută cu elevii rezultatele obținute pe baza sugestiilor de discuții:

- Ce ați învățat despre propria persoană și despre ceilalți colegi?

- Ar putea să fie trecut numele fiecărui elev în fiecare cadran de pe planșă? Dacă da, de ce?

Dacă nu, de ce?

- Credeți că este un lucru bun faptul că oamenii sunt diferiți? Dacă da, de ce? Dacă nu, de ce?

- Credeți că poate fi descris un coleg (sau voi înșivă) privind numai la unul dintre cadrane?

Dacă da, de ce? Dacă nu, de ce?

- Poate fi o trăsătură sau un comportament negativ definitiv pentru un om? Dacă da, de ce?

Dacă nu, de ce?

Obiective pentru etapa lecției „Extindere”, pasul „Acționează!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: dezvolte calitățile de respect personal și față de ceilalți, în baza jurnalului personal.

Se propune elevilor să complete „Jurnalul personal” pentru a dezvolta viziunile personale dincolo de prejudecățile proprii și să adâncească înțelegerea diversității. Un model de jurnal se propune elevilor în clasă cu intenția de a-l completa și cu alte opțiuni personale acasă, în mod individual:

➤ Ce am învățat din această experiență?

➤ S-au schimbat ideile mele? Dacă da, de ce?

➤ A fost ceva în neregulă? De ce? Cum aș putea să repar? Cum aș putea depăși această problemă?

➤ Un lucru pe care l-am învățat astăzi despre mine este _____.

➤ Astăzi am avut o problemă încercând să _____ mâine o să rezolv această problemă prin _____.

➤ Cea mai bună parte a _____.

➤ Obişnuiam să cred _____ acum cred _____.

➤ Astăzi am schimbat felul în care _____ deoarece _____.

Subiectul: „Recunoașterea discriminării”

Tipul lecției: de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor, cadrul de învățare ERRE.

PT3.Mesaj argumentativ („Jurnal personal”). Criterii de evaluare: 1. Alcătuiesc un enunț/câteva enunțuri care exprimă clar opinia mea. 2. Expun coerent și clar fiecare gând. 3. Respect ordinea ideilor. 4. Utilizez un vocabular adecvat subiectului de discuție [13, p. 50].

Desfășurare. Conținut informațional pentru etapa lecției „Realizarea sensului”, pasul „Informează-te!”: „Toți oamenii de pe glob sunt diferiți: culoarea pielii, limba vorbită, obiceiuri și tradiții, religie etc. Diferențele în sine nu ne creează probleme, ceea ce ne împiedică să ne înțelegem unii cu alții este modul în care tratăm aceste diferențe. De aceea, diferențele dintre oameni deseori duc la etichetare, la întărirea prejudecăților și pe final toate duc la discriminare, la excludere”.

Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului”, pasul „Prelucrează informația”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: recunoască prejudecățile care duc la „ne respect”, în baza textului literar; extindă modalitățile de depășire a prejudecăților la nivelul clasei, în baza textului literar.

Se solicită elevilor să asculte activ și să vizioneze filmul poveste „Rățușca cea urâtă”:
<https://www.youtube.com/watch?v=UPN9YQBm0mo>

Dezbateri asupra textului literar: Cum credeți că s-a simțit rățușca când nu a fost înțeleasă?, De ce rățușca a hotărât să plece?; A fost o idee bună? Argumentați.; Animalele din curte au fost respectuoase cu rățușca?; Ce fel de prejudecăți au avut față de ea?; Cum ar fi trebuit să procedeze cu rățușca, dacă o respectau?; Faceți o paralelă cu clasa în care învățați/curtea în care vă jucați: există vreo persoană care are astfel de probleme? (Se atenționează elevii să nu dea nume.); Cum ajutați persoana respectivă să depășească prejudecățile/problemele cu care se confruntă?; La cine poate apela o astfel de persoană.

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție”, pașii „Comunică și decide!” și „Apreciază!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: identifice șansele egale pe care le are fiecare persoană, chiar dacă este diferită de ceilalți membri ai grupului, în baza textului literar audiat; propună acțiuni prin care pot manifesta empatie și solidaritate cu persoanele excluse social, în baza jurnalului personal.

Se valorifică PT3. Mesaj argumentativ („Jurnal personal”). Se solicită elevilor să facă reflecții personale în baza textului literar audiat cu referire la identificarea șansele egale pe care le are fiecare persoană, chiar dacă este diferită de ceilalți membri ai grupului și să propună acțiuni prin care pot manifesta empatie și solidaritate cu persoanele excluse social, în baza jurnalului personal: Cum va-ți simți?; Ce ați învățat?; Cum sunt privite/judecate persoanele care sunt diferite de ceilalți?, Cum ar trebui de fapt să fie tratate? De ce?, Cum credeți, care sunt cauzele unor astfel de păreri?, Ce efect pot avea ele asupra relațiilor noastre cu persoanele respective?, Ce mesaj ați transmite persoanelor care au prejudecăți?

Bibliografie:

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobare la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil:https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
2. Repere metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară Dezvoltare Personală în anul de studii 2018-2019. Anexă la Ordinul MECC nr.965 din 22 iunie 2018, disponibil:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf
3. Strategia Națională de Integritate și anticorupție pentru anii 2017–2020. Hotărâre Nr. 56 din 30-03-2017 privind aprobarea. Disponibil:
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=99502&lang=ro
4. Standarde de integritate și responsabilitate socială. Recomandări privind informarea și educarea elevilor cu privire la respectarea valorilor și principiilor. Transparency International Romania, 2012. Disponibil:
<https://www.transparency.org.ro/sites/default/files/download/files/RecomandariEducatie.pdf>
5. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018 privind promovarea valorilor comune, a educației favorabile incluziunii și a dimensiunii europene a predării (2018/C 195/01). Disponibil:[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)
6. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: ME CC al RM. Aprobare: la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. Disponibil:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
7. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf

8. Gollob, R., Weidinger, W., A crește în democrație. Activități didactice pentru învățământul primar privind cetățenia democratică și drepturile omului. Volumul II. Editura Consiliului Europei. F-67075 Strasbourg Cedex, 2016. ISBN 978-92-871-6728-6. Disponibil: <https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-2/unit-1/>
9. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat : 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634. Modificat: LP315 din 30.11.18, MO13-21/18.01.19 art.76; în vigoare 18.01.19. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=112538&lang=ro
10. Terguță, V., Educație pentru drepturile omului. Curriculum pentru disciplina opțională Aria curriculară „Educație socio-umanistică” clasele I-IV. Chișinău: Editura Gunivas, 2019, ISBN 978-9975-3160-6-4 37.015:341.231.14(072) E 19.
11. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii 2021-2022. Chișinău: MEC, 2021. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/dezvoltare_personala_-_ghidul_invatatorului_-_clasa_2_print_iulie_2021.pdf
12. Gollob, R., Krapf, P., Ólafsdóttir, Ó., Weidinger, W., Educație pentru democrație. Materiale suport pentru cadre didactice privind educația pentru cetățenie democratică și drepturile omului. Volumul I. Editura Consiliului Europei. F-67075 Strasbourg Cedex, 2016. ISBN 978-92-871-6920-4. Disponibil: <https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/>
13. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV, Chișinău, 2019. Aprobata prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.20191_site.pdf

CZU 373.3.015:37.033

**MODALITĂȚI DE FORMARE A ABILITĂȚILOR ELEVILOR DE A CORELA
CONSUMUL RAȚIONAL AL BUNURILOR ȘI PROTECȚIA MEDIULUI
(disciplina „Dezvoltarea personală”, clasa IV)**

Saranciuc-Gordea Liliana,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
UPS „I. Creangă”, or. Chișinău, RM
e-mail: gordealiliana@mail.ru
orcid: 0000-0001-6815-782X

Bădăluță Livia,

licențiată, anul IV, specialitatea „Pedagogie în
Învățământul Primar”
UPS „I. Creangă”, or. Chișinău, RM
orcid: 0000-0001-6265-6329

Abstract: This article elucidates some scientific, normative and methodological aspects of the formation of the abilities to correlate the rational consumption of goods and the protection of the environment to the school discipline “Personal development” in class IV.

Key-words: sustainable development, environmental education, environmental skills, student-centered learning strategies.

Formarea abilităților elevilor de a corela consumul rațional al bunurilor și protecția mediului la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” (DP în continuare) reprezintă unitatea de competență 2.2. (UC2.2.) la modulul 2 „Asigurarea calității vieții” (M2) în clasa IV-a [1, p. 194] – constituent al competenței specifice 2 „Utilizarea rațională a resurselor personale, sociale și ale mediului, demonstrând integritate și responsabilitate” (CS2) [1, p. 179] în actualul curriculum pentru învățământul primar din Republica Moldova (RM în continuare).

Din perspectiva CS2, care reprezintă sistemul integrat de cunoștințe, abilități, valori și atitudini, pe care și le propune să le formeze/dezvolte disciplina DP elevilor, prin corelare cu întreaga perioadă de școlaritate, preconizată a fi atinsă până la finele clasei IV [1, p. 197], UC2.2 facilitează formarea

acesteia, reprezentând etapele de temelie în achiziționare, pornind de la *reperul conceptual: dezvoltarea durabilă* (utilizarea eficientă a resurselor: personale, sociale și a mediului de viață: aprecierea studiilor și muncii ca surse ale calității vieții; relații responsabile și respectuoase et. al.) [2, p. 2].

Fațeta macrostructurală a acestui reper conceptual la M2 derivează din misiunea educației în RM „(d) dezvoltarea potențialului uman pentru a asigura calitatea vieții, creșterea durabilă a economiei și bunăstarea poporului” [3, cap. II, art. 5] unde *calitatea vieții* este dimensiunea *coeziunii sociale* reflectată la nivelul *bunăstare al populației* corelat cu *nivelul lor educațional* [4]. În sensul dat Strategia „Educația-2020” stabilește:

- *calitatea educației* determină *calitatea vieții* și creează *oportunități* pentru realizarea *capacităților* fiecărui *cetățean* printr-un *mediu adecvat*;

- un *obiectiv general* (din cele 7) cu referință la asigurarea dezvoltării durabile a sistemului educațional în vederea *formării* unei *personalități integre, active, sociale și creative* – factori principali ai dezvoltării umane și ai progresului social-economic al țării;

- un *obiectiv specific* (2.2.1.) de dezvoltare a *curriculumului școlar* din perspectiva relevanței *competențelor achiziționate pentru viață și a centrării pe elev* [4, p. 1, p. 3, p. 46].

Cu referire la obiectivul specific (2.2.1.) al Strategiei „Educația-2020” se valorifică dezideratul ONU (2015) la punctul 3, unde se menționează că pentru a fi eficientă educația pentru dezvoltarea durabilă ar trebui:

- (e) „să se folosească o varietate de *metode educaționale adaptate persoanei* care învață și *orientate pe participare, proces și pe găsirea de soluții*”. Astfel, se stabilește că deopotrivă cu metodele tradiționale, procesul dat ar trebui să includă, printre altele, discuții, planificări conceptuale și perceptuale, interogări filozofice, clarificări ale valorilor, simulări, scenarii, modelări, jocuri de rol, jocuri, folosirea tehnologiei comunicațiilor și informației, sondaje, studii de caz, excursii și educație în mijlocul naturii, metoda proiectului, analiza bunelor practici, experiența la locul de muncă și *rezolvarea de probleme*;

- (f) să fie susținută de materiale didactice relevante, cum ar fi: publicații metodologice, didactice și pedagogice, manuale, ilustrații, broșuri, studii de caz, analize ale bunelor practici, resurse audio și video [5, p. 7].

În sensul, metodologiei centrate pe elev, *Cadrul de referință* (2017), actual, menționează că metodologia propusă în curriculum constă în promovarea învățării centrate pe elev ca activitate de construire individuală a cunoașterii [6, p. 54] și această idee-cheie se va axa pe strategii didactice active/interactive, care au la bază 7 principii ale strategiilor didactice active/interactive unde predarea-învățarea-evaluarea în cadrul disciplinelor se va axa pe următoarele strategii didactice: expozitive; ilustrativ-explicative; euristice; algoritmice; de învățare prin cooperare și descoperire; axate pe acțiunea de cercetare și transfer; problematizate [ibidem, p. 62].

Astfel din considerentul dat, cadrele didactice trebuie să dispună de un bagaj de competențe formate pentru a asigura acest traseu educațional, deziderat stipulat, în plan național la nivelul actualelor standarde [7, pp. 5-7, p. 9].

Reperul conceptual *dezvoltarea durabilă*, abordat anterior, ca reper conceptual al M2 la disciplina DP, care prefigurează *educația pentru dezvoltarea durabilă* (EDD în continuare) ca aspect de *dobândire a cunoștințelor și aptitudinilor de către elevi pentru a promova dezvoltarea durabilă și stiluri de viață durabile* (drepturile omului, egalitatea de gen, promovarea unei culturi a păcii și non-violenței, cetățenia globală și aprecierea diversității culturale și a contribuției culturii la dezvoltarea durabilă) [8, pp. 8-9], *se valorifică la nivelul primar prin acțiuni și activități de formare/educare a conștiinței ecologice*, la nivelul paradigmei antropocentrice de *educației pentru mediu*, bazată pe valorile dezvoltării durabile prin oportunitatea de *sensibilizare la mediu* [ibidem, pp. 29-30]. Aseastă perspectivă la nivelul obiectivelor generale de educație pentru mediu (menținerea și îmbunătățirea calității mediului, prevenirea problemelor mediului în viitor) evidențiază cinci *obiective specifice* valide pentru formarea abilităților elevilor de a corela consumul rațional al bunurilor și protecția mediului în clasa a IV la disciplina DP [9, p. 1]:

- Conștientizarea: înțelegerea și sensibilizarea față de mediul înconjurător și problemele lui.
- Cunoașterea: înțelegerea de funcționare a mediului și interacțiune a oamenilor cu mediul (despre cum apar și cum pot fi rezolvate problemele legate de mediu).
- Atitudinea: învățarea setului de valori și sentimente de grijă pentru mediu, motivația și devotamentul de a participa la menținerea calității mediului.
- Deprinderile: învățarea abilităților necesare de a identifica și investiga problemele mediului, ulterior pentru a contribui la rezolvarea lor.
- Participarea: experiența de a utiliza bagajul achiziționat de cunoștințe și abilități în vederea unor acțiuni pozitive și bine gândite care vor conduce la rezolvarea problemelor mediului. În sensul dat tehnicile centrate pe abilitatea cadrului didactic și ale elevului sunt cele participative, de lucru în grup, astfel facilitând formarea competențelor de sensibilizare a elevilor din clasele primare față de problemele mediului și pregătire spre dezvoltarea competențelor pentru mediu: informații privind starea mediului; dezvoltarea responsabilității personale și civice; cunoașterea interdependenței tuturor formelor de viață pe Terra; dezvoltarea gândirii pozitive ecologice și formarea comportamentului ecologic adecvat [9, p. 4].

În opinia noastră un model de formare a abilităților elevilor de a corela consumul rațional al bunurilor și protecția mediului – disciplina DP, cl. IV se va axa pe două repere:

I. Reperul teoretic-normativ focalizat pe:

♦ *domeniile educație pentru protecția mediului*: cognitiv - educația despre mediu; socio-emoțional - educația în mediu; comportamental - educația pentru mediu;

♦ *elementele educației pentru mediu* vizând conceptele individuale în procesul de învățare care va duce la schimbarea comportamentului individual și creșterea încrederii în sine: conștientizare, cunoștințe, atitudini, aptitudini, implicare;

♦ *conținuturile educației pentru mediu în cadrul formal* - disciplina școlară DP cl. IV: M2 [1, p. 194] – constituent al CS 2, UC2.2., reperul conceptual: dezvoltarea durabilă.

II. Reperul aplicativ focalizat pe:

♦ Caracterului integrator al abordării modulare - M2 la nivelul actualului ghid (2018), disciplina DP cl. I-IV [10, p. 230].

♦ demersurile curriculare raportate la UC2.2 M2 cl. IV [1, p. 194] și subiecte de lecție elaborate în baza lor:

Portretul consumatorului: 1. Cafenea ecologică – simpozion valeologic cu fitobar. 2. Resursele subterane – bunurile plaiului natal. 3. Reciclare-Reutilizare-Reducție.

Mediul ecologic: 4. Grădini și parcuri. Arhitectura naturală a ținutului natal. 5. Energia și conservarea ei. 6. Pescuitul ecologic.

♦ Strategiile de formare a competențelor de sensibilizare a elevilor din clasele primare față de problemele mediului valide la nivelul paradigmei de învățare centrată pe elev - educația pentru mediu - formarea competențelor de sensibilizare a elevilor din clasele primare față de problemele mediului raportate la metodele, tehnicile interactive relevante pentru realizare [10, pp. 237-240].

În continuare vom detalia unele secvențe aplicative în baza modelului abordat.

Subiectul „Resursele subterane – bunurile plaiului natal,”

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Obiective pentru etapa lecției „Evocare” pasul „Implică-te!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: recunoască resursele subterane în baza mostrelor de roci.

Din timp sunt pregătite mostre cu resurse subterane (substanțe minerale metalice: aluminiu, cupru, fier; substanțe energetice: cărbune, petrol, apă minerală; substanțe minerale nemetalice: grafit, sare de bucătărie, fosforite.). Se propune elevilor să-și imagineze că sunt savanți-geologi, care cercetează în laboratoare științifice resursele naturale. Se demonstrează mostra iar elevilor se solicită să recunoască verbal resursa: denumire, locul unde se găsește, folosul adus omului. Astfel, în baza răspunsurilor elevilor și EFI se va anunța tema lecției și împreună cu elevii se vor stabili obiectivele.

Mesaj informațional pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Informează-te!”: „Resursele subterane sunt bunuri naturale necesare existenței omului: argintul, petrolul, cărbunele,

sarea de bucătărie, cupru, argila etc. și sunt folosite ca diferite pârgii industriale (combustibil, metal, materiale de construcție). Locul de unde se extrag aceste zăcămintele este în adâncul Pământului și la suprafața lui. Zăcămintele minerale se extrag din mine și cariere cu ajutorul tehnicii auto de găurire. Persoanele care se ocupă de descoperirea acestora se numesc geologi. Republica Moldova nu dispune de zăcămintele considerabile dar unele, cum ar fi minereul de fier a fost descoperit în raionul Soroca, în sudul republicii – cupru, plumb, argint, zăcămintele mici de cărbune brun la Vulcănești și Cahul, acumulări neesențiale de petrol în satul Văleni (Cahul) și gaze naturale în raionul Cantemir. Tot în Republica Moldova s-au descoperit și ape minerale: în raionul Călărași, satul Cornești, raionul Cahul, Comrat, Dondușeni, Florești. Acestea ape le găsim pe rafturile magazinelor din țară. P

Pentru existența zilnică a omului se extrag anual peste 400 varietăți de materie primă minerale – peste 100 mld. tone de roci. O mare parte din rezervele subterane sunt epuizate, unele nu se mai extrag, altele s-au micșorat. Dar aceste resurse sunt nerenovabile. Rezervele acestora se epuizează pe măsura extracției lor, de aceea problema protecției și folosirii raționale devine tot mai actuală.

O altă problemă care vine din extragerea acestora este poluarea aerului, apelor și solurilor. Cariere părăsite prezintă „răni” sîngerînde ale mediului înconjurător, iar deșeurile la prelucrarea acestora sunt aruncate în apele Nistrului”.

Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului” la pasul „Prelucrează informația!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: extindă modalitățile de utilizare a zăcămintelor naturale pentru existența omului.

Se propune jocul - didactic: „Unde le folosim?”, forma de organizare a activității - frontal. Scopul: de a extinde bagajul achizițiilor elevilor despre modul de utilizare a zăcămintelor naturale pentru existența omului.

Pe tablă sunt proiectate digital imagini cu zăcămintele minerale: nisip, piatra de var, lutul, cărbunele, apă minerală etc. Se solicită elevilor să examineze imaginea, să recunoască resursa, să descrie modalitatea de utilizare a ei în beneficiul existenței omului:

- nisipul la construcție, la confecționarea sticlei;
- piatra de var la fabricarea cimentului;
- cărbunele pentru punerea în funcție a diverselor motoare industriale, la încălzirea locuințelor;
- apele minerale se utilizează la tratarea bolilor gastro-intestinale, ale aparatului locomotor;
- lutul la fabricarea cărămizii.

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” la pasul „Comunică și decide!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: modeleze acțiuni de extragere necontrolată a resurselor subterane

Învățătorul propune elevilor să confecționeze din pahare din hârtie prin tehnica origami. În timpul activității date se amintesc etapele de lucru în tehnica origami. Apoi, se solicită elevilor să umple paharul de hârtie cu pietricele până la vârf. La indicația învățătoarei elevii extrag (răstoarnă) pietrele din pahar într-un recipient de plastic. Se solicită elevilor să facă o reflecție individuală cu referire la stare paharului până la umplere și după golirea de pietre în raport cu extragerea necontrolată a resurselor subterane cu argumente care ar demonstra daunele aduse mediului natural și omului în urma acestei acțiuni.

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” la pasul „Acționează!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: descrie măsuri de protecție a mediului geologic în scop de folosire rațională a resurselor subterane pe baza tehnicii plasa de păianjen.

Pe tablă este desenată figura tehnicii plasa de păianjen - **Măsuri de protecție a resurselor subterane.** Se solicită elevilor să propună măsuri de protecție a mediului geologic în scopul folosirii raționale a bogățiilor subterane. În baza ideilor generate de elevi, se solicită o reflecție generalizatoare cu referire la necesitatea exploatării zăcămintelor minerale cu impact de existență și pentru generațiile viitoare de a beneficia de aceste resurse și nu în detrimentul naturii: „perfecționarea metodelor și tehnicilor de cercetarea zăcămintelor”; „reducerea deșeurilor la extragerea zăcămintelor subterane”; „utilizarea repetată a materialelor după ieșirea din uz a articolelor (fier vechi - metal)”; „recultivarea pământurilor degradate în urma exploatării”. La finalul activității date se oferă un feedback: „Aceste

măsuri sunt foarte importante din considerentul că bogățiile subterane fac parte din categoria resurselor epuizate și irenovabile”.

Bibliografie:

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobare la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
2. Repere metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară Dezvoltare Personală în anul de studii 2018-2019. Anexă la Ordinul MECC nr.965 din 22 iunie 2018, disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinut.pdf
3. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat : 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634. Modificat: LP315 din 30.11.18, MO13-21/18.01.19 art.76; în vigoare 18.01.19. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=112538&lang=ro
4. Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Aprobare prin Hotărârea Guvernului nr.944 din 14 noiembrie 2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>
5. ONU. Comisia economică pentru Europa. Comitetul de politică a mediului. Strategia UNECE pentru educația pentru dezvoltare durabilă adoptată la întâlnirea la nivel înalt a miniștrilor mediului și educației de la Vilnius, Lituania CEP/AC.13/2005/3/Rev.1 23 March 2005. Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/Strategia%20UNECE%20pentru%20EDD_versiunea%20in%20lb.%20romana.pdf
6. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău. Aprobare prin Ordinul ministerului nr. 432 din 29 mai 2017. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
7. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: ME CC al RM. Aprobare: la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
8. Educația pentru dezvoltare. 17 obiective pentru a schimba lumea. Timișoara, 2015. Disponibil: https://www.europedirect-tm.ro/brosura2015/Educatia_pentru_dezvoltare_durabila_EDIC_Timisoara.pdf
9. Saranciuc-Gordea, L., Oportunități de educație pentru mediu la orele de dirigiență în clasele primare. Disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/677/SARANCIUC-GORDEA%20CL.OPORTUNITATI_DE_EDUCATIR_PENTRU_MEDIU.pdf?sequence=1&isAllowed=y
10. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf

УДК 378.016

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ГРЕЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Бахмат Наталья,

доктор пед.наук, профессор Каменец-Подольский национальный университет
им. Ивана Огиенко, г. Каменец-Подольский, Украина

e-mail: bakhmat.nataliya@kpnu.edu.ua

orcid.id: 0000-0001-6248-8468

Abstract. The article deals with the modern trends in the primary school teachers training in the context of digitalization of education. The research on up-to-date teaching strategies will provide an opportunity to improve the quality of specialist training based on foreign experience. A digital school project that is one of the most significant reforms in Greece on the introduction of information and communication technologies (ICT) in schools will soon be integrated into curricula and the content of practices. One of the ways to solve the problem of digital educational environment formation for vocational training of primary school teachers in Ukraine is seen in the context of Information Society of Vocational Education development in the advanced countries of the world, Greece in particular.

Keywords: program of preparation, information, platform, digital content, ICT, digital education environment, forms of self-awareness.

Изучение и оценка опыта зарубежных стран о состоянии профессиональной подготовки учителя начальных классов является основой не только для его установления, но и для формирования общего представления о специфике соответствующих образовательных систем и условиях, и требованиях системы приема учителей на работу в начальную школу. В то же время ознакомление с особенностями и традициями подготовки педагогических кадров в развитых странах позволит в дальнейшем творчески использовать их прогрессивные идеи.

Становление социально ориентированной экономики Украины обуславливает необходимость поиска новых направлений развития профессионального образования, подготовки высококвалифицированных учителей, способных внести свой вклад в интеграцию Украины в международное сообщество высокоразвитых государств. Совершенствование подготовки специалистов является одной из генеральных задач, для решения которых направляется совместная деятельность высшей школы, академической и отраслевых наук.

Вопросам профессионально-педагогической подготовки педагогов в области начального образования посвящены труды отечественных ученых: В. Денисенко, А. Савченко, Л. Хомич, В. Бондаря, С. Власенко, Н. Бирик, Л. Коваль, Е. Пометун, О. Комар, Л. Красюк, В. Имбер, О. Отыч, Н. Побирченко и других. Анализ работ исследователей свидетельствует об актуальности проблемы, требующей разработки инновационных подходов к формированию конкурентоспособности учителя начальных классов.

Интеграция украинского общества в мировое пространство, создание и укрепление взаимосвязей педагогических и научных сообществ разных государств закономерно актуализируют потребность в исследовании и изучении принципов, тенденций, состояния и перспектив развития педагогического образования развитых стран с целью определения наиболее эффективных направлений усовершенствования педагогики начальной школы Украины возможностью использования и адаптации к условиям нашей страны анализу их положительного опыта.

Подготовка учителей начальной школы в Греции раскрыта в трудах Х. Антониу, М. Кассотакиса, Ю. Коротовой, Е. Панасенко, Н. Постригач, А. Проценко, К. Хариса и других

ученых. Однако анализ опыта применения ИКТ в подготовке специалиста в области начального образования в этой стране с точки зрения его практической ценности и целесообразности использования наработок осуществлялся недостаточно.

Учитывая изложенное, возникла необходимость рассмотрения опыта подготовки будущих учителей начальных классов в условиях цифровизации образования в Греции.

Высшее образование в Греции регулируется государством, поэтому только государственные учреждения имеют право предоставлять высшее образование. Национальная модернизация страны Греции и ее сфер, институциональные темпы изменений и события являются важными факторами. Модернизация образования предполагает изменение учебных и педагогических практик для удовлетворения международных стандартов качества и обеспечения того, чтобы будущие учителя в области образования были компетентными, продуктивными и эффективными в условиях глобализации и конкуренции в мире [3].

В Греции будущих учителей начальных классов готовят в Университете Аристотеля в Салониках на педагогическом факультете; Университете Западной Македонии на педагогическом факультете; Университете Патр в институте гуманитарных и социальных наук; Фракийском университете «Демокрит» (Александруполис) на факультете педагогики начального и среднего образования.

Профессиональная подготовка учителя начальных классов в педагогических академиях осуществляется по единой программе, разработанной Министерством национального образования и религии Греции и предусматривает участие в формировании и реализации образовательных программ ЕС и политики; участие в европейских и международных организациях и их программах; национальные инициативы по заключению двусторонних и многосторонних соглашений в сфере образования; содействие европейскому и международному измерениям во всех учебных программах на всех уровнях образования; содействие распространению знаний греческого языка и расширению преподавания греческих исследований за рубежом» [5, с. 91].

Стремление страны к интеграции в международное и европейское пространство демонстрируется введением Европейского компонента в учебные планы и программы подготовки учителя начальных классов (учебные дисциплины «Образование в Новой Европе», «Европейское и международное пространство в образовании», «Европейская интеграция – вызов образованию», «Европейские образовательные программы» и т.д. [3, с. 12-13].

Программа подготовки учителя предусматривает три вида педпрактики: практика-наблюдение, пробные уроки и преддипломная практика. В период педагогической практики используются наблюдения за организацией образовательного процесса опытными учителями школ и преподавателями педагогических академий, анализ уроков учителей, преподавателей и однокурсников, самостоятельное проведение уроков и их самоанализ. В университетских педагогических отделениях начального образования виды, формы и сроки проведения педагогической практики определяются каждым отделением отдельно. Особое внимание обращается на воспитание нового типа мышления [3, с. 11].

В процессе организации педагогической практики студенты обязательно посещают разные типы школ: экспериментальную, специальную, малокомплектную: проходят практику в условиях поликультурного класса. Однако на проведение педагогической практики отводится достаточно мало времени (в частности, на педагогическом отделении начального образования Афинского университета на педпрактику отводится только 2.1% от общего объема учебного времени).

Исследуя систему профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в Греции, можно отметить определенные положительные сдвиги, произошедшие благодаря [0, с. 8-15]:

- созданию педагогических отделений начального образования в университетах страны;
- значительному увеличению срока обучения (от двух до четырех лет);
- конкретизации целей профессиональной подготовки: формирование компетентной по

своему делу целостной личности будущего учителя;

–конкретизации задач профессиональной подготовки:

- помочь студентам осознать и воспринять общечеловеческие ценности;
- развивать исследовательские навыки, необходимые для понимания и преодоления современных глобальных и региональных социальных проблем;
- обеспечить будущих учителей умениями развития у учащихся самостоятельности, определенных личностных качеств, критического мышления и т.д. в процессе профессиональной подготовки;

–существенному обогащению содержания профессиональной подготовки за счет введения предметов по выбору студентов и новых дисциплин:

- «Сравнительная педагогика»;
- «Практическая педагогика с элементами статистики»;
- «Социология образования»;
- «Проблемы образования и политика»;
- «Экономика образования»;
- «Учебные планы, программы, пособия»;
- «Обучение и воспитание детей эмигрантов и репатриантов»;

–расширению форм и методов обучения (например, кроме традиционной лекции, греческие педагоги начали активно применять лекции-диспуты, лекции-дискуссии и т.д., значительное внимание было уделено самостоятельной работе студентов);

–усовершенствованию педагогической практики студентов;

–усилению требований к профессиональным качествам выпускников:

- владение современными средствами обучения, Интернет-технологиями;
- обязательное повышение своего квалификационного уровня;
- способность к исследовательской деятельности;

–разработке учеными-педагогами страны теоретических и методологических основ профессиональной подготовки «рефлексирующего» учителя (характеризующегося наличием критического мышления, является творческой личностью, наделен профессиональной автономией, имеет четкую гражданскую позицию, способен к определенным социальным изменениям);

–разработке учеными-педагогами страны теоретических и методологических основ профессиональной подготовки «учителя-европейца», полностью отвечающего требованиям Болонского соглашения.

Из наиболее выдающихся реформ в Греции по внедрению информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в школах является цифровой школьный проект, который введен в 2010 году с целью более эффективной интеграции ИКТ в учебные программы и содержание практик. Проект ориентирован на:

–создание единой цифровой среды, которая обеспечит более высокие образовательные результаты в качестве общих предметов, а также конкретно в области ИКТ;

–более эффективное распределение ресурсов путем включения ИКТ в качестве инструмента для эффективного управления системой образования на региональном и центральном уровне;

–повышение доступности с использованием цифровых ресурсов для обеспечения равного доступа к системе образования [1].

С целью эффективной реализации цифрового проекта школ определены три приоритета:

- 1) усовершенствование инфраструктуры;
- 2) производство цифровых материалов, включая новые обучающие программы и электронные книги;
- 3) усовершенствование подготовки учителей.

Для достижения целей постепенно реализуются следующие мероприятия:

- создаются образовательная платформа и цифровой контент;
- предоставляется интерактивное медиа-оборудование для аудиторий и высокоскоростное интернет-соединение для всех школ;
- оказывается поддержка цифровых действий и инфраструктуры;
- подготовка учителей осуществляется с использованием ИКТ (около 60000 педагогов).

Обобщая проделанную работу по установлению особенностей системы подготовки учителей начальной школы в Греции, можно согласиться с тем, что «педагоги во всех странах мира все лучше отдают себе отчет в преимуществах, которые дает умелое использование современных ИКТ в области общего образования. ИКТ помогают решать проблемы везде, где существенные значения имеют знания и коммуникации. Сюда входят: улучшение действий обучения, повышение образовательных результатов и учебной мотивации школьников, улучшение взаимодействия родителей и школы, общение в школьной сети и выполнение совместных проектов, улучшение организации и управления образовательным действием. И это неудивительно, поскольку возможности, предоставляемые ИКТ для развития инновационной экономики и современного общества, стали доступны и для образования» [6, с. 6].

Поэтому решения проблемы формирования цифровой образовательной среды профессиональной подготовки учителей начальных классов в Украине следует рассматривать в контексте тенденций развития информационного общества профессионального образования в разных странах, в частности и Греции, среди которых ключевыми являются:

- ориентированность в обучении на компетентностный подход;
- рост роли самообразования, самостоятельной работы;
- приоритет качества обучения;
- возможность выбора индивидуальной траектории обучения;
- усовершенствование государственных стандартов;
- адаптация к требованиям информатизации и глобализации общества;
- направленность действий на вхождение в мировое образовательное пространство;
- непрерывность образования: трансформация концепции «образование на всю жизнь» в концепцию «образование в течение жизни»;
- фундаментализация образования;
- повышение роли системы диагностики и оценки результатов обучения.

Указанные аспекты, по нашему мнению, в процессе поиска путей построения цифровой образовательной среды профессиональной подготовки учителей начальных классов позволит: во-первых, поднять их теоретическую профессиональную подготовку в учреждениях высшего образования на качественно новый уровень; во-вторых, сформировать мотивацию студентов к использованию ИТ как в обучении, так и в будущей профессиональной деятельности; в-третьих, сформировать осознание будущими учителями значимости и педагогической ценности ИТ как средства многофакторного воздействия на формирование и развитие личности младшего школьника; в-четвертых, сформировать осознание и оценку значимости ИТ в формировании динамических инновационных качеств современной образовательной среды учебного заведения.

Тенденции развития высшего педагогического образования в Греции указывает на определенную динамику этого процесса, инновационную по содержанию и характеру. Установлено, что в этой стране развиты различные формы педагогического самообразования: исследовательская работа по определенной тематике по специальности под руководством преподавателей высшего образования, опытных учителей или наставников; самостоятельное изучение достижений передового педагогического опыта в библиотеках, электронных образовательных ресурсах, обучении в школе молодого учителя и т.д. В настоящее время, на этапе стремительного развития ИКТ и всестороннего прогресса в информатизации деятельности учителя, усматривается необходимость поиска новых подходов к организации

профессиональной подготовки педагогов в высших учебных заведениях Украины с целью повышения его уровня к мировым стандартам.

Отмеченное указывает на необходимость поиска и формирования опережающих моделей профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, целеполаганием которых является направленность на свободное развитие субъектов образовательного процесса, право выбора будущими педагогами собственной концепции профессиональной деятельности в условиях инновационной (цифровой) образовательной среды. Сегодня именно информационные технологии могут стать основой и механизмом опережающего развития высшего педагогического образования в Украине с обеспечением разных возможностей.

Библиография:

1. Teaching Young Children Educators Seek 'Developmental Appropriateness' [Электронный ресурс]: Education Portal. URL: <http://www.ascd.org/publications/curriculum-update/nov1993/Teaching-Young-Children.aspx>.
2. Education and Training Monitor 2015. Greece [Электронный ресурс]. URL: http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-greece_en.pdf.
3. Antigone Sarakinioti. European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece/ Antigone Sarakinioti, Anna Tsatsaroni [Электронный ресурс]: *Education Inquiry*. URL: <http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/28421>.
4. Коротова Ю. М. Професійна підготовка вчителів початкових класів у сучасній Греції : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» Харків. 2008. 22 с.
5. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / авт. кол. : Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко, Н. О. Постригая, Л. П. Пуховська, Т. С. Пятакова, О. В. Сулима. Київ : Педагогічна думка, 2011. 231 с.
6. Структура ИКТ-компетентности учителей: рекомендации ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>.

УДК 37.026

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Боброва Юлиана,

лектор КГПУ им. Иона Крянгэ г. Кишинёв, РМ

e-mail: bobrovaiuliana@gmail.com

orcid id: 0000-0002-6073-0748

Abstract: The proposed article deals with topical issues of project activities of students in the conditions of a modern school, reveals the didactic potential of educational technologies for teachers and students of the educational process. The article shows the principles of organizing project activities, which are based on key competencies, points out the factors in the teacher's work on which the success of the learning process depends.

Key words: project activity, competencies, learning, effectiveness of the educational process, modern technologies.

В настоящее время практика преподавания любой дисциплины в условиях дистанционного обучения показывает нам, что учебный процесс требует качественной трансформации. Большой проблемой в процессе быстрого перехода на дистант стало

наличие интересных заданий с обратной связью, учебных интерактивных материалов, а также опыта коллективной работы в цифровой среде.

В нынешних условиях работы, при необходимости обучения в смешанном формате, зачастую живое общение становится невозможным, либо оно минимизировано настолько, что приводит к затруднению освоения материала школьниками. В то же время, есть общая система ключевых компетенций, формирование которых осуществляется только посредством деятельностного подхода в обучении через обеспечение практической, творческой и самостоятельной деятельности каждого ученика.

Известно, что систему ключевых компетенций для обучения в течение всей жизни определяют восемь ключевых компетенций:

1. общение на родном языке,
2. общение на иностранных языках,
3. математическая грамотность и базовые компетенции в науке и технологии,
4. компьютерная грамотность,
5. освоение навыков обучения,
6. социальные и гражданские компетенции,
7. чувство новаторства и предпринимательства,
8. осведомленность и способность выражать себя в культурной сфере [3].

В дидактике формы организации процесса обучения раскрываются через способы взаимодействия педагога с учащимися при решении образовательных задач. Для развития и формирования вышеперечисленных компетенций на каждом отдельном уроке преподаватель использует специальные подходы, методы и приёмы обучения. Однако, если исходить из того, что конечная цель обучения – это не столько функциональная грамотность школьника, включающая ту или иную компетентность учащегося, сколько практическая грамотность, которая подразумевает всесторонне развитую личность, способную самостоятельно действовать в случае необходимости решения проблем, – предлагаемая методика обучения обязательно должна носить исследовательский и интерактивный характер.

Каждому человеку наряду с знаниями необходимо формировать опыт, потому что в течение многих лет ему придётся совершать тот или иной выбор, организовывать свою деятельность. Во многих случаях опора на знания, не подкреплённые практикой, не может быть достаточно надёжным основанием для решения жизненно важных задач. Поэтому ключевой идеей образования в последние годы становится воспитание разносторонне развитой личности, способной к самообразованию и самосовершенствованию, способной к необычным идеям и нестандартным решениям в условиях быстро меняющегося мира.

В школьной практике анализировать нестандартные ситуации и планировать свои действия в них помогает специально ориентированное обучение – **проектная деятельность**. Современное проектирование не только помогает учителю на деле использовать новые педагогические практики, но и позволяет раскрыть творческий потенциал детей, обеспечивая таким образом условия для самоопределения и самореализации молодого поколения. Рассматривая метод проектов как дидактическую категорию следует иметь в виду, что любая деятельность в рамках проекта должна иметь учебно-воспитательную цель, быть ориентирована на получение новых научных знаний, завершиться вполне реальным продуктом учебных действий, оформленным тем или иным способом. Важно ещё, чтобы образование могло идти в ногу с прогрессом, достигнутым в эпоху технологий, не снижая при этом интеллектуальную работу ребёнка. Всё это идёт вразрез с традиционным стилем подачи учебного материала и ставит перед учителем сложные задачи, решение которых представляется целесообразным через проектную деятельность.

В-первую очередь, подобная деятельность позволяет сократить существенный разрыв между представителями разных поколений: доцифровым (преподаватель) и цифровым (школьник XXI века) поколениями.

Во-вторых, проектная деятельность позволяет овладевать учащимся универсальными знаниями и умениями: умением анализировать и систематизировать информацию, выдвигать и обосновывать собственные идеи, грамотно излагать, сохранять и передавать полученную информацию в устной или письменной форме, – что очень важно в условиях ускорения развития науки, техники, культуры и в целом всей цивилизации.

В-третьих, данный вид деятельности позволяет сделать открытым к новшествам мышление не только учеников, научить их работать на опережение, но и помогает в этом самому педагогу, позволяя приобретать в ходе учебно-познавательного процесса профессионально-значимые компетенции, необходимые современному учителю в области ИКТ, осваивать новые функции современного преподавателя.

Определённо сегодня возрастает спрос на учителей, которые способны выполнять функцию тьютера, ассистент-менеджера, модератора и пр. Мы наблюдаем, как при проведении онлайн конференций, вебинаров всегда есть человек, который следит за работой системы, за подключением всех участников мероприятия, он же отвечает за видеоряд, за подключение презентаций, устраняет технические неполадки, в случае их возникновения и т.п. От современного учителя требуется умение создавать собственный образовательный контент, пересылать и сохранять информацию различного объёма, преобразовывать её и мн. др. Таким образом, проектная деятельность повышает возможности получения наилучших результатов для всех участников действующей образовательной школы.

Итак, исходя из предлагаемого определения Е.С. Полата: *«Метод проектов как педагогическая технология – совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути»*, попробуем обсудить дидактические принципы организации учебного процесса, которые следует учитывать при использовании технологии проектного обучения [2, с.7].

Целью любого проекта является получение учащимися нового знания, нового практического навыка, либо опыта, обладающего признаками новизны. Эффективное обучение и воспитание учащихся гарантируется тогда, когда ребёнок во время обучения не просто слушает, механически выполняя действия, а осознаёт, для чего он это делает. Поэтому первый принцип, который хочется выделить – *принцип сознательности и активности*.

Чтобы учащийся был мотивирован на учебный процесс, педагогу важно понимать и принимать его интересы. У нынешнего школьника сегодня другие установки, другое восприятие мира. Повсеместная цифровизация дала современному поколению возможность использовать искусственный интеллект, и детей интересуют скорее профессиональные перспективы программистов и веб дизайнеров, нежели учителя или электрика. Результат проектной деятельности может быть улучшен, если в учебном процессе предоставлять ученику право выбора, и учителю максимально использовать возможности, знания и интересы самих учащихся. Таким образом преподаватель устанавливает доверительные отношения с детьми, создаёт комфортную психологическую среду и реализует *принцип создания оптимальных условий обучения*.

Компьютерные технологии становятся хорошим помощником в развитии у обучающихся индивидуальных навыков работы. Они дают возможность участникам проектной деятельности выстраивать индивидуальный маршрут действий, усваивать материал в удобном для себя режиме, темпе, позволяя сочетать самостоятельную индивидуальную работу с групповой и коллективной работой. Принцип педагогики, согласно которому в процессе учебно-воспитательной работы с группой преподаватель учитывает личностные особенности каждого и взаимодействует с отдельными ребятами по

индивидуальной модели, называется *принципом индивидуализации обучения*. Он осуществляется в той или иной мере в алгоритме проектной деятельности и предполагает наличие значимой мотивации для всех его участников.

Проектная методика имеет большую практическую направленность: раскрывает творческий потенциал учащихся, обеспечивает поисковую деятельность, стимулирует к развитию креативности, даёт мощный толчок в познавательной деятельности, позволяет разглядеть в ребёнке его особенности и таланты, использовать их по назначению. Активизируя все стороны личности обучающегося, проектная деятельность помогает связать все полученные учащимися знания с жизненным опытом, реализуя таким образом *принцип связи теории с практикой*.

Проектная деятельность требует хорошо продуманной структуры. Чтобы задать правильный вектор развития действий, учителю стоит провести процедуру детализации деятельности участников проекта в зависимости от интеллектуальных способностей, творческих фантазий, жизненного опыта и возможностей каждого. *Принцип доступности обучения* предполагает соответствие организации и осуществления дидактического процесса уровню развития и подготовленности учащихся, их индивидуальным особенностям.

Определённо, у каждого ребёнка своя степень обучаемости, свои интересы и особенности развития. Объединяет новое поколение то, что родилось оно в эпоху гаджетов. С самого детства технологии в их жизни играют огромную роль в выстраивании отношений с социумом и понимании себя. Не стоит поэтому запрещать использование гаджетов и в учебно-образовательном процессе. Задача современного педагога – грамотно направить ресурсы, которые даёт нам digital, на пользу, и научить ребенка пользоваться девайсами для развития своих навыков, необходимых ему на перспективу.

Имея прямое отношение к проектно-ориентированному обучению, *принцип научности* определяет требования к сути и содержанию проекта. Педагог в данном контексте может подсказать новые источники информации или направить мысль учеников в нужном направлении для самостоятельного поиска, стимулировать к познавательной активности, аналитическому мышлению.

Положительно сказывается проектно-ориентированное обучение и на формировании профессиональных компетенций обучающихся. По результатам исследования молодежного рынка труда стран Европы, учащиеся, проходившие обучение с использованием технологии проектного обучения, находят работу по специальности более быстро и лучше приспособлены к решению задач инновационного характера [1, с.6]. Это объясняется тем, что деятельность в проекте во многом повторяет практическую деятельность человечества на производстве. Ребята учатся самостоятельно работать с учебной и научной литературой, осваивают научную терминологию, решают проблемные ситуации, фиксируют и анализируют результаты наблюдений, ведут дискуссии, экспериментируют, учатся доказывать свою точку зрения, оформлять конечный продукт.

Важно отметить, что при использовании информационных и коммуникационных технологий всегда появляется возможность наглядно представить результат образовательной деятельности. Наиболее информативными формами представления результатов деятельности являются графики и таблицы, макеты, различные плакаты. К числу продуктов проектной деятельности также относится презентация результатов проекта. Защита проектов может быть организована в форме фотогалереи. Таким образом реализуется ещё один принцип – *принцип наглядности*.

Всё перечисленное выше демонстрирует нам, что технология проектирования имеет широкую область применения в организации образовательного процесса и позволяет более эффективно осуществлять обучение в школе на современном этапе. Обладая большими потенциальными возможностями: развивающими, обучающими, психологическими, методика проектов позволяет качественно внедрять в практику школы технологии нового

поколения, элементы новизны, которые мотивируют ученика на деятельность, ориентируют его на успех и способствуют формированию системы ключевых компетенций, приоритетных для развития и подготовки хорошего специалиста по окончании школы.

Библиография:

1. Михалкина Е.В., Никитаева А.Ю., Косолапова Н.А. Организация проектной деятельности: Учебное пособие, – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016, 146 с.
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М: АСАДЕМА, 2005, с.67.
3. Стратегия развития образования на 2014-2020 гг. «Образование-2020» <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2016-06-moldova-education-strategy-2014-2020-russian.pdf>

УДК 373.31

УРОК РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С КЛАССНЫМ КОЛЛЕКТИВОМ

Бозбей Ольга,

учитель нач. классов, первая дидактическая категория,
магистр педагогики, Теоретический лицей с. Чишмикиой, Вулканешты, Молдова

e-mail: zno_12@mail.ru

orcid id: 0000-0002-4163-4857

Abstract. The article deals with the organization and conduct of personal development lessons in elementary school. This discipline has been included in the school curriculum relatively recently as a replacement for the classroom. The theoretical foundations of the content of the educational hour, as well as possible forms of organization and conduct of personal development lessons at school are described.

Keywords: education, personal development, elementary school, forms of organization of education.

Включение в программу общего образования дисциплины «Личностное развитие» является одним из способов реализации образовательных политик, относящихся к Кодексу образования Республики Молдова; рекомендации Европейского парламента в отношении ключевых компетенций с точки зрения обучения на протяжении всей жизни [6]. В свою очередь, урок личностного развития - это основная форма воспитательной работы с классным коллективом. Цель данной статьи – описать особенности подготовки и проведения уроков личностного развития в логике составляющих компонентов структуры образовательного процесса, а именно охарактеризовать образовательные цели, содержание, формы, методы, принципы и функции уроков личностного развития.

Назначение дисциплины «Личностное развитие» - внести существенный вклад в формирование личности ученика и его подготовке к социопрофессиональной интеграции. Данная дисциплина сосредоточена на межотраслевом и трансдисциплинарном подходе, а также предусматривает использование жизненного опыта ученика и факторы воспитания, участвующие в его развитии. Этот подход поощряет образовательное партнерство между школой, семьей и сообществом.

Педагогическое видение, продвигаемое дисциплиной «Личностное развитие», рекомендовано для начального, гимназического и лицейского циклов и затрагивает различные

темы в рамках пяти модулей, сложность которых возрастает от класса к классу, чтобы соответствовать ожиданиям членов общества относительно подготовки подрастающего поколения к жизни и интеграции в социальную сферу.

Учебная программа по дисциплине «Личностное развитие» имеет модульный подход не только в вопросах тематического содержания, но и формирования конкретных навыков. Посредством каждого модуля приоритет отдается формированию конкретной компетенции, что не отменяет вклад других модулей в формирование конкретной компетенции [6].

Разработка учебного содержания по дисциплине «Личностное развитие» основана на ряде регламентирующих документов, которые разработаны в помощь учителям и призваны ориентировать педагогов в процессе долгосрочного и краткосрочного проектирования, а также организации и проведения соответствующих уроков [1, 2, 3, 4, 5].

Уроки личностного развития появились относительно недавно как новая форма воспитательной работы. Прежде всего, необходимо выяснить, что в педагогической науке и практике понимается под такой формой воспитательной работы, как урок личностного развития. Обратимся к высказываниям известных ученых. В.П. Созонов отмечал: «Воспитательный час - это форма непосредственного общения учителя и его учеников» [8]. М.Л. Маленков считал: «Воспитательный час - в нашем понимании - это не конкретная форма работы, а час классного руководителя» [7]. По мнению Н.Е. Щурковой, воспитательным часом можно назвать специально организованную ценностно-ориентированную деятельность, способствующую формированию у школьников системы отношений к окружающему миру [9].

Исходя из перечисленных определений воспитательного часа, можно выделить определенные особенности проведения уроков личностного развития:

- это гибкая форма образовательного взаимодействия по своему составу и структуре;
- это форма общения между классным руководителем и его учениками, где учитель играет ведущую роль;
- это специально организованная ценностно-ориентированная деятельность, направленная на организацию фронтальной, коллективной работы;
- это одна из наиболее распространенных форм взаимодействия между участниками образовательного процесса (классным руководителем и учащимися).

Исходя из логики построения процесса подготовки и проведения уроков личностного развития, необходимо, прежде всего, рассмотреть, какие цели ставит перед собой данная форма воспитательной работы. Урок личностного развития - это форма воспитательной работы, в которой учащиеся под руководством преподавателя вовлекаются в специально организованную деятельность, способствующую формированию системы отношений к окружающему миру. Уроки личностного развития, как и любое педагогическое явление, проводятся в различных образовательных целях:

- создание условий для формирования и развития личности учащегося и его творческих способностей;
- обогащение ученика знаниями о природе, обществе и человеке;
- формирование эмоционально-чувственной сферы и ценностных отношений личности ребенка;
- формирование школьного коллектива как благоприятной среды для развития и жизнедеятельности учащихся.

Таким образом, реализация поставленных целей осуществляется путем отбора и наполнения содержанием уроков личностного развития. Необходимо указать, что содержание каждого отдельного урока личностного развития и система соответствующих уроков должны зависеть от различных условий, таких как возрастные особенности учащихся, их интересы, их нравственные убеждения, их уровень развития и многое другое. Чтобы выбрать тему и содержание урока личностного развития, классному руководителю необходимо выявить эти условия, что можно сделать, например, с помощью анкеты или беседы. Следует подчеркнуть,

что тематика уроков личностного развития разнообразна. Она определяется заранее и отражается в планах классных руководителей. Таким образом, уроки личностного развития могут быть посвящены различным проблемам и областям знаний, отвечающим социальному заказу общества и государства для воспитания личности, отвечающей всем стандартам современности. Содержание уроков личностного развития включает в себя следующие положения и вопросы:

- *морально-этические проблемы* - они формируют определенное отношение учащихся к своей Родине, работе, коллективу, природе, родителям и самим себе;

- *проблемы науки и знания*. В этом случае целью уроков личностного развития является выработка правильного отношения учащихся к учебе, науке, литературе как источнику духовного развития личности;

- *эстетическая проблема*. В ходе таких уроков личностного развития учащиеся знакомятся с основными нормами и правилами эстетики. Мы можем говорить о красоте природы, человеческой одежде, повседневной жизни, работе и поведении. Важно, чтобы у обучающихся развивалось эстетическое отношение к жизни, искусству, труду, к самим себе, развивался их творческий потенциал;

- *вопросы государства и права*. Необходимо развивать у учащихся интерес к политическим событиям, происходящим в мире, чувство ответственности за действия Родины, ее успехи на международной арене, а также научить их видеть суть государственной политики. Уроки личностного развития на политические темы должны проводиться в прямой зависимости от насыщенности года различными политическими событиями;

- *вопросы физиологии и гигиены*, здорового образа жизни, которые должны восприниматься учениками как элементы культуры и человеческой красоты;

- *психологическая проблема*. Цель таких уроков личностного развития заключается в стимулировании процесса самообразования и организации начального психологического образования;

- *проблема экологии*. Необходимо прививать школьникам ответственное отношение к природе. Как правило, здесь организуются беседы о животном и растительном мире;

общешкольные проблемы (значимые общественные мероприятия, юбилеи, праздники).

Далее хотелось бы отметить, что в соответствии с содержанием уроков личностного развития выбираются различные формы его организации. Поэтому мы сочли необходимым дать краткую характеристику понятия формы организации обучения применительно к урокам личностного развития и образовательному процессу в целом.

Форма - это внешний контур, внешний вид, контуры объекта; внешнее выражение любого содержания. Форма организации воспитательной работы – это совокупность организационных приемов и воспитательных средств, обеспечивающих внешнее выражение воспитательной работы (композиционное построение воспитательной деятельности). Формы воспитательной работы – это быстро меняющееся явление. Существующая система форм организации воспитательной работы постоянно пополняется новыми формами, соответствующими меняющимся социальным условиям школьной жизни. Существуют различные подходы к классификации форм организации воспитания, в основе которых лежит тот или иной признак:

- *по количеству участников*: массовый (школьный бал), групповой (классное собрание), индивидуальный (беседа);

- *по видам деятельности*: познавательно-развивающая (викторина), развлекательная (дискотека);

- *по направлениям воспитательной работы* (профориентация, физическая культура и здравоохранение);

- *как результат*: обмен информацией (устный журнал), выработка общего решения (встреча), социально значимый продукт (благотворительная акция).

Формы и технологии проведения уроков личностного развития могут иметь множество вариантов в зависимости от цели, возраста учащихся, опыта работы классного руководителя и условий обучения в школе. Урок личностного развития - это урок, который входит в перечень общеобразовательных предметов. Ему отводится место в школьном расписании, чтобы сделать обязательным для классного руководителя встречаться со своим классом каждую неделю. Он включен в школьное расписание и проводится каждую неделю в определенный день. Обычно урок личностного развития проходит в форме лекции, беседы или дискуссии, но он также может включать в себя элементы викторины, конкурса, игры и других форм воспитательной работы. Урок личностного развития не должен проводиться в назидательном тоне, классный руководитель не должен подавлять инициативу учащихся во время урока личностного развития, их стремление высказывать свое мнение, высказывать критику. Чтобы урок личностного развития был интересен всем учащимся, и у них возникло желание поучаствовать в его подготовке, дети могут предлагать темы уроков личностного развития, запланированных на занятиях. Им предоставляется право участвовать в подготовке и проведении уроков личностного развития, которые в чем-то более необычны и интересны. Ученические группы, которые участвуют в подготовке уроков личностного развития, анализируют необходимые для этого материалы с классным руководителем, готовят презентации и выступления, при необходимости выдают приглашения. Результат урока по личностному развитию очень часто во многом зависит от степени заинтересованности в нем классного руководителя.

Таким образом, уроки личностного развития могут проводиться в различных формах. В форме классного собрания, часа общения, учебного часа - это может быть экскурсия или тематическая лекция, встречи с интересными людьми, викторины по различным областям знаний, викторины, туристические игры, тренинги, читательские конференции, театральные премьеры. Однако следует также учитывать, что может произойти экстренное классное собрание или замена по той или иной причине одной формы проведения урока по личностному развитию на другую.

Следует отметить, что важной формой урока личностного развития является классное собрание, которое должно проводиться примерно раз в месяц. Это высший орган самоуправления в классе, где дети учатся общению, демократии, сотрудничеству, независимости и ответственности. Цель этого органа – обсуждение вопросов в жизни коллектива, проблем, которые возникают на занятиях. Классное собрание выполняет две функции: стимулирующую и организующую. Также укажем еще одну интересную форму проведения урока по личностному развитию – час общения, который играет очень важную роль в жизни учащихся, если он задуман интересным и необычным образом. Час общения – это совместное творчество взрослого и детей. Для того чтобы дети дождались новой возможности говорить открыто, они должны принимать активное участие не только в подготовке и проведении уроков личностного развития, но и в определении тем часов общения. Учащиеся должны быть включены непосредственно в подготовку и проведение этой формы. Можно или даже нужно обсудить с детьми круг интересующих их вопросов, организовать сбор «корзины идей» и, учитывая пожелания, сформулировать темы уроков личностного развития. Очень важно создать комфортный микроклимат в классе, чтобы у детей было желание формулировать свое мнение, чтобы они не боялись ошибиться или быть неправильно понятыми. Итак, изучив эту форму, мы выявили некоторые преимущества часового общения перед другими формами работы:

- Общение в рамках урока личностного развития позволяет общаться сразу со всеми учащимися класса, слышать их мнение по проблеме разговора, наблюдать за их реакцией на обсуждаемые вопросы.

- Эффективность уроков личностного развития заключается в том, что они могут влиять как на мнение большинства детей, так и на мнение одного ученика. Иногда, в ходе индивидуальной работы с учеником, учитель не может добиться того успеха, который может

быть получен во время урока личностного развития в течение нескольких часов. Ведь для детей, особенно подростков, мнение их сверстников важнее мнения самого авторитетного взрослого.

- Час, в течение которого решаются различные задачи, позволяет увидеть учащихся в естественной, ненаигранной атмосфере общения и решить серьезные моральные проблемы. Также в ходе анализа теоретической литературы по данному вопросу было установлено, что одним из важнейших принципов педагогического образования, которые реализуются в процессе проведения уроков личностного развития, являются следующие:

- педагогическое руководство - оказывает помощь учащимся в преодолении трудностей, когда учитель проявляет инициативу в преодолении трудностей и ответственность в определении целей, выборе средств и корректировке деятельности учащихся;

- педагогическое сопровождение - это совместное определение учащимися своих интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления различных препятствий, препятствующих их саморазвитию;

- педагогическое сопровождение - создание и развитие разнообразных условий для развития субъекта принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

При изучении различных источников, связанных с подготовкой и проведением уроков личностного развития, мы обнаружили, что при подготовке и проведении уроков личностного развития используются различные методы и приемы: рассказ, чтение газетных и журнальных материалов с последующим обсуждением, обзоры периодических изданий, лекции специалистов, анкетирование и анализ его результатов, круглые столы, обсуждение конкретных событий или ситуаций, знакомство с произведениями искусства, элементами художественно-творческой деятельности самих учащихся (петь, рисовать, сочинять музыку), обращения к высказываниям выдающихся людей с последующим обсуждением, «мозговым штурмом», работой в творческих коллективах. Практика показывает, что наиболее эффективными и интересными для учеников являются приемы и элементы методики коллективной творческой деятельности, учитывающие индивидуальные особенности каждого. Как и любое явление образовательного процесса, урок личностного развития выполняет ряд функций, которые могут быть использованы для подготовки и проведения урока личностного развития, отвечающего всем предъявляемым требованиям. По словам Н.Е. Щурковой и Н.С. Финданцевич, воспитательный час выполняет следующие воспитательные функции [10]:

- Просветительская функция - предполагает расширение круга знаний учащихся, которые не отражены в учебном плане. Эти знания могут содержать информацию о событиях, происходящих в стране или за рубежом. Предметом обсуждения может быть любое явление или событие.

- Ориентирующая функция - способствует формированию отношения к окружающему миру, развитию иерархии материальных и духовных ценностей. Она помогает оценить те явления, которые происходят в жизни. Эти две функции тесно связаны между собой, поскольку учеников нельзя научить оценивать незнакомые им явления.

- Направляющая функция - предназначена для перевода обсуждения того или иного явления в реальный опыт учеников.

- Формирующая функция - формирует у учащихся навыки мышления и оценки своих действий и самих себя, навыки ведения диалога и построения высказываний, отстаивания своего мнения. Чаще всего урок личностного развития одновременно выполняет все эти функции: просвещает, ориентирует и направляет учащихся, а также формирует у них различные навыки и умения.

Следует подчеркнуть, что в качестве основной формы воспитательной работы урок личностного развития имеет основные составляющие [10]:

- *Целевой*. Целевые установки в первую очередь связаны с развитием личности ребенка, его субъектности и креативности, с развитием и формированием уникального образа его жизни.

- *Содержательный*. Содержание урока личностного развития является личностно важным. Она содержит материал, необходимый для формирования самостоятельности, самореализации и самоутверждения личности ребенка.

- *Организационно - деятельностный* уровень. Учащиеся являются полноценными организаторами уроков личностного развития. Активное участие и заинтересованность каждого ребенка, актуализация его жизненного опыта, проявление и развитие его личности.

- *Оценочно-аналитический*. Критериями оценки эффективности уроков личностного развития являются: проявление и обогащение жизненного опыта ребенка, индивидуально-личностная ценность усваиваемой информации, влияющая на развитие индивидуальности и творческих способностей учащихся.

Обозначив основные составляющие урока личностного развития, следует иметь в виду и технологические аспекты его организации: составление преподавателем совместно с учащимися и их родителями темы урока личностного развития на новый учебный год; уточнение темы урока личностного развития и генерация идей для его подготовки и проведения; выбор цели, основного содержания, подходящей формы, даты и места проведения урока личностного развития, формирование сообщества его организаторов; индивидуальные и групповые мероприятия по подготовке урока личностного развития; составление сценарного плана урока личностного развития совместно с другими организаторами; проведение урока личностного развития; анализ и оценка эффективности урока личностного развития и мероприятий по его подготовке и проведению.

Библиография:

1. Curriculumul la disciplina Dezvoltare personală pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, aprobat prin ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr.1124 din 20 iulie 2018.
2. Dezvoltare personală. Ghidul învățătorului. Clasa I – a IV-a, aprobat prin ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 914 din 16 iulie 2021.
3. Dezvoltare personală. Ghid didactic pentru profesori „Cum sprijinim învățarea activă”, aprobat prin ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr.463 din 26 februarie 2020.
4. Ghidul de implementare a Curriculumului la disciplina Dezvoltare personală, ediția 2018.
5. Metodologia de evaluare prin descriptori la disciplina Dezvoltare personală, ediția 2018.
6. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară Dezvoltare Personală în anul de studii 2021-2022, Ministerul Educație și Cercetări, Chișinău 2021.
7. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе. Книга для учителя-воспитателя. – М.: Издательский Дом «Ноосфера», 1999.
8. Созонов В.П. Становление личности в единстве процессов социализации, воспитания и самовоспитания // Классный руководитель. - 2009. - № 8. - С. 35.
9. Щуркова Н.Е. Вы стали классным руководителем.- М.: Педагогика, 1986.
10. Щуркова Н.Е., Финдандевич Н.С. Классный час и его организация./ Н.Е.Щуркова.- М.: Провещение, 1981.Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников: вопросы теории, М.: Педагогика, 1979.

УДК378.02:378.8

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА С ПОЗИЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Булдык Георгий,

доктор пед. наук, профессор, профессор БГАС. г. Минск

e-mail: bugemi@mail.ru

orcid id: 0000-0003-3966-7171

Abstract. The article proposes the concept of the formation of an engineer's professional culture based on a multi-paradigm approach in a technical university based on the fundamental position of the theory of activity that the development of a student, and, consequently, the results of his training, depend on the activities he performs in training. The concept reflects the dynamic diversity and multidimensionality of the engineering profession, the complexity and integrativity of the content of engineering education, its moral principles, individualization and cultural identification, creative potential and heuristic possibilities.

Keywords: model, engineer, technology, educational process, polyparadigmatic approach, concept, activity.

Интенсификация самостоятельной познавательной деятельности студентов и эффективные способы руководства ею направлены на повышение качества инженерного образования. Высокий уровень подготовки и профессиональные навыки принятия самостоятельных решений – это характеристики современного инженера, которые развиваются при самостоятельной работе студентов. Организация активной самостоятельной работы студентов требует от преподавателя определенных навыков и особого подхода, который заключается в системной организации и самоорганизации образовательного процесса со стороны преподавателя и студента. При таком подходе определяются методы, формы и приемы обучения на основе полипарадигмальности [1]. Процесс подготовки студентов инженерных специальностей определяется системной совокупностью технологий, оптимизирующих образовательный процесс (А.Г. Асмолов, Л.А. Беляева, М.Н. Берулава, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, И.Г. Фомичева, Е.А. Ямбург и др.) [1]. Полипарадигмальный подход – это гармоническое сочетание образовательных моделей, применение которых вызвано необходимостью повышения качества инженерного образования. Одним из важнейших методологических принципов современной педагогики и образовательной практики является принцип парадигмальности. Этот принцип определяет парадигму процесса подготовки студентов инженерных специальностей. Практическая реализация полипарадигмального подхода основана на [1]:

- использовании нескольких методологических систем, в рамках которых выстраивается целостная, законченная модель образовательного процесса;
- применении различных парадигм в зависимости от уровня сформированности знаний и мотивации учения студентов;
- существовании внутри общей образовательной парадигмы частных парадигм в рамках конкретной технологии образования.

Результаты обучения при самообразовательной познавательной деятельности студентов, основанные на полипарадигмальности, определяются личностно ориентировано-развивающим, компетентностным и деятельностным подходами.

Личностно ориентировано-развивающая направленность обучения нацелена на развитие личности студента в целом, а не отдельных его свойств. Эта направленность раскрывается через субъектную парадигму индивидуальных образовательных траекторий. При этом

возникают и усиливаются познавательные интересы и способности студента, личностно значимые ценности и жизненные установки.

Реализация личностно ориентировано-развивающего обучения нацеленно на становление творчески активной, духовно развитой и самостоятельной личности. Каждый студент рассматривается как уникальный, несхожий и неповторимый, готовый к самовыражению в будущей трудовой деятельности. Ключевыми компонентами данного подхода являются:

- мотивы учебной деятельности студента;
- ценностные ориентации преподавателя.

Это движущие силы процесса личностно ориентировано-развивающего профессионального обучения и они рассматриваются в динамике взаимодействия участников педагогического процесса.

Так как работодатели предъявляют все более высокие требования к уровню и качеству инженерного образования, то важнейшими стратегическими ресурсами инженера становятся знания и уровень интеллектуального развития. Эти ресурсы повышают социальный статус инженерного образования и объясняют необходимость использования компетентностного подхода [2-6]. Компетентностный подход, предполагает использование профессионально-ориентированных технологий обучения и методик моделирования фрагментов профессиональной деятельности. При помощи такого вида технологий обучения воспитываются значимые качества будущего специалиста и приобретаются им профильные знания. Тем самым ликвидируется несоответствие между существующим образованием и реальными образовательными потребностями общества. Компетентность:

- сочетает интеллектуальную и профессиональную составляющую образования;
- включает когнитивный, операционально-технологический, мотивационный, этический, социальный, поведенческий компоненты, результаты обучения (знания и умения),
- предполагает способность инженера реализовать знания, умения, навыки, способы поведения в реальных условиях профессиональной деятельности.

Важно отметить, что компетенции проявляются и формируются в конкретной деятельности. Можно выделить следующие виды профессиональной компетентности [4]:

- 1) профессиональная компетентность;
- 2) социально-профессиональная компетентность
- 3) личностная компетентность;
- 4) индивидуальная компетентность;

Профессиональная компетентность включает овладение нормами профессиональной деятельности, а также предполагает высокую эффективность, стабильность результатов, профессиональное мастерство и проявляется в способности инженера на высоком уровне выполнять профессиональные обязанности [4].

Социально-профессиональная компетентность определяет соответствие профессионального должностного статуса и индивидуально-личностных качеств, умение сотрудничать, контактировать с другими людьми. Нести ответственность за последствия своих поступков, за гибкость смены социальных профессиональных ролей, конкурентоспособность [4].

Профессиональная мотивация и удовлетворенность профессией, владение приемами личностной саморегуляции и саморазвития, готовность к профессиональному росту определяется личностной компетентностью [4].

Согласованность между мотивационной и операциональной стороной деятельности будущего инженера связанной с процессом профессионального самоопределения, самопроектирования, с созданием и реализацией сценария собственной профессиональной жизни характеризуется индивидуальной компетентностью [4].

Различают ключевые, т.е. наиболее общие, универсальные компетенции и специальные, предметные. Ключевые компетенции помогают студентам обучаться, позволяют сотрудникам

стать более гибкими, соответствовать запросу работодателей, способствуют быть более успешными в дальнейшей жизни». Исследователи в области компетентностного подхода [2-5] (А. В. Баранников, В. А. Болотов, В. В. Сериков, Р. Ланг, Д. Равен, И. А. Зимняя и др.) выделяют более двух десятков ключевых компетенций и предлагают различные способы их классификации. Например, А. В. Баранников предлагает следующую систему ключевых компетенций: учебные; исследовательские; социально-личностные; коммуникативные; в области организаторской деятельности и сотрудничества; личностно-адаптивные [2].

Целеполагание, оценка, действие, рефлексия – это ключевые компетенции, определяющие способность, готовность к определенной деятельности.

Деятельностный аспект раскрывается путем выделения содержания и способов освоения профильно-ориентированной деятельности. Деятельностный подход смещают акценты с процесса накопления нормативных знаний, умений и навыков в плоскость формирования и развития у студентов способности практически действовать и творчески применять приобретенные знания и опыт в профессиональной сфере. При этом у инженера формируется высокая готовность к успешной профессиональной деятельности.

Полипарадигмальный подход включает традиционное обучение, направленное на передачу знаний и умений, и модернизирует традиционную образовательную систему, активизируя самообразовательную познавательную деятельность студентов. При этом повышается личностная направленность обучения, усиливается индивидуальная значимость студента в учебном процессе. Студент несет ответственность за результаты своей учебной деятельности.

Главной целью полипарадигмального подхода при организации обучения становится создание условий для активной самообразовательной познавательной деятельности, которая расширяет рамки традиционного обучения. При этом возможно использование различных технологий обучения в зависимости от возможностей обучающихся. Такой технологией обучения, позволяющей реализовать полипарадигмальный подход, является индивидуально-ориентированное и практико-ориентированное обучение.

Концепция формирования профессиональной культуры инженера (далее ФПКИ) на основе полипарадигмального подхода в техническом вузе основана на фундаментальном положении теории деятельности. Концепция ФПКИ рассматривает развитие студента и результаты его обучения, как деятельность, выполняемую в обучении. Проектирование и организация обучения на основе полипарадигмального подхода студентов технических вузов предполагает диалектическое единство теории и практики; воспитательного и развивающего обучения и деятельности.

Концепция ФПКИ рассматривается с учебно-познавательной стороны как взаимосвязь, различие и взаимообусловленность руководящей деятельности преподавателя и деятельности студента, а с другой стороны как прикладная, при изучении методов применения полученных знаний в профессиональной деятельности. Это стороны единого процесса профессиональной подготовки будущего инженера, так как проектируемые свойства личности непосредственно зависят от характера той деятельности, в процессе которой она формируется.

При формировании профессиональной культуры будущих инженеров в концепции используются закономерности учебного процесса, связанные с достижением предметных результатов обучения и закономерности, связанные с формированием профессиональных умений, навыков и опыта деятельности. Это закономерности:

- цели обучения;
- содержания процесса обучения;
- качества обучения;
- методов обучения;
- управления обучением;
- стимулирования обучения;
- формирования профессиональной культуры инженеров.

Формирование профессиональной культуры будущих инженеров определяется системой общедидактических принципов, состоящей из содержательных и организационно-методических [6]. Система дидактических закономерностей связана с системой дидактических принципов, обуславливающих организацию учебного процесса, методику преподавания учебных дисциплин, включенных в учебный план. Принципы обучения являются универсальными для всех видов педагогической деятельности. Наиболее важными педагогическими положениями – дидактическими принципами, составляющими основу концепции ФПКИ, являются следующие [6]:

- 1) принцип целенаправленности и самообразования;
- 2) принцип развивающего и воспитывающего обучения;
- 3) принцип фундаментальности образования и его профессиональной направленности;
- 4) принцип доступности и строгости изложения теоретического материала;
- 5) принцип связи теории с практикой;
- 6) принцип системности и прочности знаний.

Библиография:

1. Нордман, И. Б. Полипарадигмальный подход как способ повышения качества образования /И. Б. Нордман//Теория и практика общественного развития. – 2015. - № 10. – С. 213 – 215.
2. Баранников, А. В. Содержание общего образования. Компетентностный подход. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 51 с.
3. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования/ И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
6. Багдасарьян, Н.Г. Профессиональная культура инженера: механизмы освоения./ Н.Г. Багдасарьян // – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1998. – 286с.

УДК 372.46

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Бянова Ирина,

асистент университет КГУ, г.Комрат, РМ

e-mail: irinabeanova@mail.ru

orcid id: 0000-0002-2587-9432

Abstract. The article deals with the problem of educating the culture of speech communication and behavior, as well as communication as one of the factors of effective activity and successful socialization of younger students. The main skills of the culture of speech communication are indicated. The forms and methods of forming a culture of speech communication among younger schoolchildren in extracurricular activities are considered.

Keywords: culture of speech communication, speech skills, formation, extracurricular activities, game activities.

В начальной школе учащиеся овладевают нормами устного и письменного литературного языка, учатся использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и задачами речи. При этом учитель помогает учащимся осмыслить

требования к речи, учит младших школьников при формулировке мыслей следить за правильностью, точностью, выразительностью и разнообразием языковых средств. В среднем же и старшем звене учащиеся овладевают умением правильно формулировать и грамотно выражать свои мысли, умением находить и исправлять свои ошибки.

В современном мире общение выступает одним из важнейших факторов эффективной деятельности человека, а также успешной социализации и реализации жизненных целей. Растущий ребенок должен уметь вступать в межличностные отношения, учиться их устанавливать, что обеспечит благоприятное его развитие, удовлетворит его потребность в общении и успешную социализацию ребенка.

Многие младшие школьники испытывают серьезные трудности в построении межличностных отношений: они не умеют вступать в контакт со сверстниками и взрослыми по собственной инициативе и поддерживать этот контакт, адекватно выражать свои симпатии и антипатии. Поэтому они часто становятся замкнутыми или конфликтными, агрессивно ведут себя с окружающими.

Культура речевого общения является частью культуры поведения, выражающейся, главным образом, в речи, в беседе и взаимном обмене репликами.

Проблема формирования культуры речевого общения младшего школьника рассмотрена в работах педагогов: Б.С. Волкова, Е.В. Бариновой, И.Н. Курочкиной, О.М. Казарцевой, Н.С. Малетиной, Н.И. Формановской, Т.А. Налимовой, Л.М. Шипицыной и др. Авторы характеризуют младший школьный возраст как сензитивный для формирования культуры речевого общения, потому что дети данного возраста достаточно много общаются, а также хорошо владеют речью как средством общения.

Работа по развитию речи и речевому общению учащихся в школе многогранна. Психологи и методисты (Эльконин Д.Б., Тихеева Е.И., Левина Р.Е., Усова А.П. и др.) отмечают, что ребенок усваивает родной язык, подражая разговорной речи взрослых. К сожалению, в наше время родители из-за сложных социальных условий, в силу занятости часто забывая об этом, пускают на самотек процесс развития речи своего ребенка. Ребенок живому общению предпочитает игры за компьютером. Между тем исследования доказывают, что эффективность развития речевых навыков у детей зависит от времени и интенсивности проводимой работы в данном направлении.

Применительно к личностному развитию человека термин «формирование» в большинстве случаев используется в смысле «придание окончательной формы», «достижение полной зрелости, окончательного развития» [6, с. 391].

В психолого-педагогической трактовке И.П. Подласого, понятие «формирование» расширяет феномен развития, которое «детерминировано обстоятельствами жизни человека, его деятельностью, целенаправленными процессами обучения и воспитания. Формирование является сложным процессом положительных качественных изменений во всех сферах индивидуально-психологических и социальных отношениях и связях, обусловленных влиянием множества целенаправленных и организованных воздействий» [10, с. 204]. Формирование выступает результатом развития личности и процессом ее становления.

Серегина Д.А. в узком педагогическом смысле рассматривает формирование как «процесс целенаправленного и организованного овладения ребенком целостными, устойчивыми чертами и качествами, необходимыми для успешной жизнедеятельности» [11, с. 16].

Таким образом, обобщив выше приведенные определения, формирование культуры речевого общения младшего школьника можно рассматривать как процесс овладения ими правилами и нормами культуры речи, речевого общения и речевого этикета, основанными на уважении, вежливости и доброжелательности, с использованием соответствующих форм речевого этикета и словарного запаса, а также вежливое поведение в быту и общественных местах.

Согласно Стандартам эффективности обучения, в содержание, обеспечивающее формирование коммуникативно-речевых умений младшего школьника, входят:

- Сфера и ситуации речевого общения, в том числе этикетного.
- Культура общения.
- Культура разговорной речи [1].

Данное содержание предполагает формирование у младшего школьника культуры речевого общения как «умения пользоваться языковыми средствами в разных условиях общения».

В Стандартах эффективности обучения выделен раздел «Общение», в котором перечислены умения культуры речевого общения младшего школьника. Это:

- умения точного и ясного выражения своих мыслей;
- умения грамотного говорения с соблюдением норм русского литературного языка;
- умения использования формул речевого этикета и вежливого ведения разговора;
- умения использования средств интонационной выразительности речи [1].

Курочкина И.Н. отмечает, что, «так как для младшего школьника значимой является сфера общения, то для них важным становится ряд умений культуры речевого общения:

- умение знакомиться со сверстниками;
- умение обращаться к взрослому – по имени и отчеству, к сверстнику по имени;
- умения использовать различные формы приветствий (доброе утро, добрый вечер, здравствуйте, привет); прощания (до встречи, до свидания, до завтра); обращения к взрослым и сверстникам с просьбой (разрешите пройти; пожалуйста, дайте); благодарностью (большое спасибо, спасибо), обидой, жалобой» [9, с. 15].

По мнению Формановской Н.И., лингвистическая основа культуры речевого этикета – это система языковых средств на различных языковых уровнях:

- На уровне лексики и фразеологии:

- 1) фразеологизмы, поговорки, пословицы, связанные с традициями речевого этикета (например, «Добро пожаловать!», «Милости просим», «На добрый привет, добрый и ответ», «Сколько лет, сколько зим!», «Напой, накорми, а после расспроси»; и др.);
- 2) специальные слова и устойчивые выражения – этикетные формы (например, «Спасибо», «Благодарю», «Пожалуйста», «До встечи», «Извините» и т.п.);
- 3) специализированные формы обращения (например, «товарищ», «господин», «сударь», «молодой человек», и т.п.).

- На грамматическом уровне: для вежливого обращения использование множественного числа с включением местоимения Вы; использование вопросительного предложения вместо повелительного (например, «Не могли бы Вы передать за проезд?», «Вы не подскажете, который сейчас час?» и т.п.).

- На стилистическом уровне: требование грамотной, культурной речи, отказ от употребления слов, которые прямо называют непристойные объекты и явления, использование вместо этих слов эвфемизмов.

- На интонационном уровне: использование вежливой интонации (например, фраза «Будьте любезны, прикройте дверь» может прозвучать с разной интонацией в зависимости от того, что предполагается: вежливая просьба или бесцеремонное требование);

- на уровне орфоэпии: использование «Пожалуйста» вместо «Пожалста», «Здравствуйте» вместо «Здрасте» и пр.

- На организационно-коммуникативном уровне: запреты вмешиваться в чужой разговор, перебивать собеседника и т.д.» [13, с. 41].

Воронихин П.А. поясняет, что «в лингвистическую основу речевого этикета входят правила выбора «Вы» или «ты» – форм общения. «В целом их выбор диктуется сложным сочетанием признаков внешних обстоятельств общения и внутренних реакций коммуникантов: степенью знакомства партнеров («Вы» – незнакомому, «ты» – знакомому); официальностью/неофициальностью обстановки общения («Вы» – официальное, «ты» –

неофициальное); характером отношения к адресату» («Вы» – подчеркнуто вежливое или натянутое, «холодное», отчужденное, «ты» – дружеское, «теплое»); неравенством /равенством ролевых отношений (по возрасту, положению: «Вы» – неравному и вышестоящему, «ты» – равному и нижестоящему)» [4, с. 5]. Так выявляется, что «Вы» – уважительное, официальное, вежливое, отчужденное, неравное обращение к адресату; «ты» – это родственное, дружеское, доверительное, интимное, фамиллярное, равное обращение к адресату.

В процессе формирования культуры речевого общения младшего школьника особое внимание должно уделяться вежливости. Вежливость – это тактичность, доброжелательность. По словам Кузьменковой Ю.Б., она «противопоставлена области «антиэтикета» (оскорблениям, невежливости, ругани, брани, словесным унижениям и т.д.). В целом для речевого этикета ведущим является принцип вежливости, который является этической категорией, то есть представляет собой моральное качество человека, который всегда проявляет доброжелательность и соблюдает внешние нормы общения (чем официальнее отношения и чем менее знакомы люди друг с другом, тем более необходимо проявление вежливости)» [8, с. 131].

Итак, культура речевого общения младшего школьника включает формирование следующих групп умений:

- умения ясно и точно выражать свои мысли, говорить вежливо и грамотно, соблюдать нормы русского литературного языка;
- умения использовать правила речевого этикета;
- умения пользоваться интонационными средствами выразительности речи.

Формирование умений культуры речевого общения младших школьников практически невозможно организовать в строго ограниченных рамках учебно-воспитательного процесса, основной целью которого является обучение (овладение системой знаний), а не общение школьников. Следовательно, формирование культуры речевого общения детей младшего школьного возраста эффективнее проводить в процессе различных форм внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность является свободной, менее регламентированной, чем учебная, деятельность, в которой младшие школьники реализуют творческую и познавательную активность, не боятся ошибиться, высказать свое мнение. Ситуация свободного творчества и познания предполагает создание условий, актуализирующих интеллектуальные способности, находчивость, смекалку, фантазию, выдумку школьника, его способность к импровизации, предложить новое решение известного вопроса, умение выйти из нестандартной ситуации. Подобная деятельность очень увлекает школьника, развивает творческую инициативу, эмоционально обогащает его жизнь. Поэтому формирование культуры речевого общения младшего школьника во внеурочной деятельности происходит в непринужденной форме, дети, играя, учатся.

Далее рассмотрим методы и формы формирования культуры речевого общения у младшего школьника во внеурочной деятельности.

Так как внеурочная деятельность имеет преимущественно игровой характер, то и, соответственно, формирование культуры речевого общения младшего школьника предполагает использование игровых методов обучения.

Игра, являясь одним из ведущих видов деятельности в младшем школьном возрасте, выступает основным средством воспитания детей.

Известный советский педагог В.А. Сухомлинский писал, что духовная жизнь ребёнка становится полноценной в том случае, когда «он живёт в мире игр, музыки, сказки, творчества, фантазии» [12, с. 56].

Детские игры – неоднородное явление и в силу их многообразия достаточно сложно определить исходные критерии для их классификации.

Кудыкина Н.В., опираясь на суждение Леонтьева А.Н. о том, что «игровая деятельность трансформируется от творческих игр к играм с готовыми правилами», приводит собственную классификацию, выделяя игры с правилами и творческие игры.

Игры с правилами «направлены на реализацию уже созданных взрослым определенных содержательной и процессуальной основ игры». К играм с правилами Н.В. Кудыкина относит: дидактические, познавательные, подвижные, игры-путешествия, хороводные, спортивные, интеллектуальные, народные, игры-развлечения, компьютерные. Они способствуют мобилизации всех структурных компонентов игры и достижению положительного результата. В играх с правилами – дидактических, подвижных и творческих – «основу замысла составляет строгое соблюдение правил с целью победы» [7, с. 117].

Творческие игры – это «креативная деятельность ребенка по собственной инициативе». Творческие игры Н.В. Кудыкина классифицирует на: сюжетно-ролевые, игры-драматизации, строительно-конструктивные, игры с элементами работы, игры-театрализации, игры-фантазии. В отличие от первых, «творческая игра является проявлением самостоятельной, свободной деятельности ребенка. Она строится на основе воображаемой ситуации, в которой разворачивается сюжет игры, определяются роли и ролевые действия» [7, с. 117].

С.Л. Новосёлова предлагает свою классификацию игр, разделив их на три вида.

1. Игры, возникающие по инициативе ребенка (детей) – самостоятельные игры:
 - сюжетные игры: режиссерские игры, сюжетно-ролевые, сюжетно-отобразительные;
 - театрализованные игры.
2. Игры, возникающие по инициативе взрослого, реализующего образовательную и воспитательную цели:
 - подвижные игры;
 - обучающие игры: сюжетно-дидактические, дидактические;
 - досуговые игры: игры-развлечения, игры-забавы, интеллектуальные, театрально-постановочные, празднично-карнавальные.
3. Игры, идущие из сложившихся исторически традиций народа, возникающие по инициативе, как взрослого, так и детей: народные или традиционные (исторически лежат в основе многих обучающих и досуговых игр) [5].

А.К. Бондаренко указывает, что в педагогике все многообразие дидактических игр можно подразделить на три основных вида: 1) словесные игры; 2) настольно-печатные; 3) игры с предметами, игрушками [2, с. 58].

Словесные игры построены на словах и действиях играющих. В них ребенок самостоятельно решает разнообразные мыслительные задачи: описывает предметы, выделяя характерные их признаки, отгадывает их по описанию, находит сходства и различия явлений природы и предметов. Настольно-печатные игры разнообразны по видам: парные картинки, домино, лото, кубики, разрезные картинки, лабиринты, пазлы. Игры с предметами – это игры, в которых могут использоваться и реальные предметы, и игрушки. Играя с ними, ребенок учится устанавливать сходство и различия предметов, сравнивать их.

Театрализованные игры – это игры, построенные на фольклорной или литературной основе, с обязательным наличием зрителя. Их можно разделить на две основные группы: игры-драматизации и режиссерские игры.

В играх-драматизациях ребенок, исполняя определенную роль в качестве «артиста», самостоятельно создает образ при помощи средств вербальной и невербальной выразительности». Игра-драматизация – это форма деятельности детей, позволяющая им воспроизводить услышанное или прочитанное в лицах, пользуясь диалогом, интонационно окрашенными словами, мимикой, жестами, позами, движениями, действиями. Этот формат переводит переживания и чувства детей в действия, слова в поступки, помогает закреплению понимания содержания и использованию речи как средства коммуникации.

Сюжетно-ролевая игра как игровой метод формирования культуры речевого общения младшего школьника – это специально организованная педагогом игра, позволяющая школьнику овладеть нормами речевого этикета, средствами и формами культурного общения.

Сюжетно-ролевая игра – это основа игровой деятельности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. По словам Д.Б. Эльконина, сюжетно-ролевая игра – это «игра, объединяющая в себе сюжет, содержание и исполнение ролей» [14, с. 143]. Содержание сюжетно-ролевой игры – это то, что воспроизводит ребенок в качестве главного в человеческих отношениях. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в деятельность и отношения людей.

В структуре сюжетно-ролевой игры, Д.Б. Эльconiным выделяются: воображаемая ситуация, замысел, сюжет, игровое действие, ролевое поведение, которое включает речь детей и правила поведения, обусловленные ролью [14, с. 78].

Основа сюжетно-ролевой игры - воображаемая или мнимая ситуация, заключающаяся в принятии ребенком на себя роли взрослого и ее выполнение в созданной им самим игровой ситуации. Воображаемая ситуация, являясь социальной по происхождению, становится социальной и по содержанию. Творческий характер сюжетно-ролевой игры предполагает наличие в ней игрового замысла, реализация которого связана с развитием у ребенка способностей, отображать свои впечатления об окружающем мире» [14, с. 79].

Следующим структурным компонентом игры выступает сюжет – это сфера действительности, отображаемая детьми в своих играх. Сюжеты детских игр достаточно разнообразны. Условно их можно подразделить на бытовые (игры в семью, больницу и т.д.), производственные (игры строительные, сельскохозяйственные и др., то есть игры, отражающие профессиональную деятельность человека), общественно-политические (игры в школу, войну и т.д.). Сюжет обычно определяется ходом игры за счет выполнения каждым участником игровых действий, которые обращены к партнерам по игре, и их ответным действиям, то есть игровые действия выступают в качестве основного средства реализации сюжета игры [3]. Сюжетно-ролевая игра предполагает игровые действия, происходящие в воображаемой ситуации; реальные предметы используются в качестве мнимых; ребенок принимает на себя роли отсутствующих персонажей. Следующим важным компонентом сюжетно-ролевой игры является ролевое поведение. Принять на себя игровую роль – означает принять чей-то образ, поставить себя на место другого и приобщиться к взрослому миру. Из данного образа вытекают игровые действия ребенка. Сюжетно-ролевая игра всегда предполагает наличие правил поведения, скрытых в сюжете, и в разыгрываемых ролях, выполнение которых обязательно для всех играющих.

Сюжетно-ролевая игра формирует умения культуры речевого общения младшего школьника, так как в ходе ее проведения ребенок вступает в коммуникативное взаимодействие. В ней ребенок, пребывая в осознаваемой и называемой роли, взаимодействует с партнерами по игре. Ролевые действия в играх сопровождаются ролевыми высказываниями в форме диалогов или монологов, через которые ребенок обращается к воображаемому собеседнику, к игрушке-партнеру, к сверстнику, к взрослому. Принимая на себя определенную роль, ребенок сам придумывает, что он может сказать от имени того персонажа, чью роль он выполняет, какие средства выразительности использует, чтобы быть похожим на него. В ходе сюжетно-ролевой игры выстраиваются межличностные отношения, которые получают свою реализацию в процессе общения. Все приобретаемые ребенком умения и навыки в сюжетно-ролевой игре, связаны с развитием устной связной речи. Только на основе ее развития у младшего школьника формируется интерес к игре, желание в ней участвовать, ставить и реализовать свои цели.

Следовательно, внеурочная деятельность – это активность детей, проявляемая вне уроков, обусловленная, в основном, их потребностями и интересами. Основной формой ее проведения для детей младшего школьного возраста является игра, и методами работы с детьми выступают игровые, то есть основанные на закономерностях игровой деятельности.

По своим видам и формам игры очень разнообразны – дидактические, сюжетные, театрализованные, импровизации, игры-драматизации, игры-развлечения, игры-путешествия и т.д.

Подобное разнообразие игровых методов и форм открывает широкие возможности их использования для формирования культуры речевого общения младшего школьника во внеурочной деятельности. Самое главное, что в игре ребенок учится, воспитывается и развивается непреднамеренно.

Библиография:

1. Стандарты эффективности обучения: Метод. пособие для учителей. К.: Lyceum, 2012 (F.E.-P. «Tipogr. Centrală»). 322 p.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду /А.К. Бондаренко. М.: Просвещение, 1991, 160 с.
3. Виноградова Н.А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников/Н.А. Виноградова. М.: Айрис-пресс, 2010, 128 с.
4. Все об этикете: Книга о нормах поведения в любых жизненных ситуациях; авт.-сост.: П.А. Воронихин. Ростов-н/Д.: Феникс, 2013, 512 с.
5. Игра дошкольника. //Под.ред. С.Л. Новоселовой. М.: Просвещение, 1989, 286 с.
6. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2005, 448 с.
7. Кудыкина Н.В. Игры учащихся подготовительных и начальных классов в школах и группах продленного дня //Методические рекомендации. Сюжетно-ролевые игры. К.: Типогр. научн. книги, 1999, 227 с.
8. Кузьменкова Ю.Б. Азы вежливого общения. М.: Титул, 2014, 201с.
9. Курочкина И.Н. Этикет для детей и взрослых. М.: Академия, 2001, 252 с.
10. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2014, 365с.
11. Серегина Д.А. Формирование речевой культуры младших школьников в условиях воздействия СМИ. М.: Прометей, 2013, 104 с.
12. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М.: Владос, 2016, 226 с.
13. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М.: Книга по Требованию, 2013, 159с.
14. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Детство-Пресс, 2012, 228 с.

УДК 371.315.5

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Грек Людмила,

директор теоретического лицея
им.Д.Челенгир, Комратский район, РМ
e-mail: grekliudmila1975@gmail.com
orcid id: 0000-0003-4605-9289

Куртева Оксана,

доктор пед. наук, конф., зав.кафедрой
педагогике и психологии КГУ, г.Комрат, РМ
e-mail: oxana-curteva@mail.ru
orcid id: 0000-0001-6762-1686

Abstract. The knowledge paradigm has been replaced by a competency-based approach. The new reform focused the learning process on the formation of competencies. Currently, the use of project activities is becoming more and more relevant in the educational process. Diagnostics of the level of formation of first-graders' competencies confirmed the need for targeted work on the formation and development of research competencies. The project technology maximizes the abilities of students and ensures the formation of the necessary competencies.

Keywords: competence-based approach, design technology, research activity.

В 2010 году в системе образования РМ произошла значимая реформа - на смену знаниевой парадигмы пришел компетентностный подход. Новая реформа ориентировала процесс обучения на формирование компетенций - умения использовать знания из разных областей в комплексе, на практике, при решении нестандартных задач, при выполнении заданий творческого характера с выражением своего отношения к проблеме.

Чем вызвана необходимость таких кардинальных изменений? Система обучения, ориентированная на формирование знаний, умений и навыков, хорошо знакомая педагогическому сообществу и долгие годы воспринимаемая как единственно верная, к сожалению, перестала отвечать вызовам нового времени. Об этом свидетельствуют результаты международных исследований PISA. В Стратегии развития образования на 2014–2020 гг. «Образование-2020», утвержденной Постановлением Правительства Республики Молдова №944 от 14 ноября 2014 г. отмечено буквально следующее: «Скромные результаты Республики Молдова по международному оцениванию PISA наглядно показывают симптоматику вызова, касающегося качества системы образования. Результаты PISA 2009+ молдавских учащихся 15-тилетнего возраста указывают на то, что в области чтения, математики и научной грамотности они находятся на одном из последних мест в регионе» [2 с. 18].

Данные исследований показали, что у школьников не на должном уровне формируются компетенции. Казалось бы, они должны сформироваться, если в каждом школьном предмете этому уделяется внимание. Но какой-то завершающей точки в этом процессе, видимо, не ставится.

Актуальность рассмотрения данной проблемы связана с тем, что в государственном образовательном стандарте начального образования приоритетом названо формирование компетенций. Уровень их сформированности в значительной мере способствует решению задачи повышения эффективности и качества образования, предопределяет успешность всего последующего обучения, поскольку польза его будет измеряться не тем, сколько ученик может «взять», а тем, сколько из «взятого» он сможет применить на практике.

Сказанное выше определило **проблему исследования**, которая заключается в следующем: Какая технология наиболее эффективна для формирования компетенций младших школьников? Что позволит изменить ситуацию и научить учащихся пользоваться арсеналом разных учебных средств в нестандартной учебно-практической ситуации?

В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится применение в обучении приёмов и методов, которые способствуют формированию умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать предположения, делать выводы и умозаключения. Такое обучение связывают с системно-деятельностным подходом к освоению детьми новых знаний. Одним из видов такого подхода является проектная деятельность.

Проблема определила **цель исследования**: раскрытие потенциала метода проектов для формирования компетенций младших школьников и возможности его реализации в урочной и внеурочной деятельности.

Для достижения этой цели в межаттестационный период были определены следующие **задачи**:

1. Определить возможности формирования компетенций у младших школьников в рамках организации проектной деятельности; разработать дидактический материал по использованию проектной деятельности; проанализировать эффективности применения педагогической технологии в образовательном процессе.

2. Совершенствовать методику преподавания предметов с целью развития активной творческой личности учащегося, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные ситуации.

3. Повышать роль учащегося на уроке как самого активного субъекта познавательной деятельности.

4. Разработать и систематизировать дидактическое и методическое обеспечение уроков; осуществлять мониторинг образовательных достижений обучающихся на уровне сформированности компетенций, их личностного развития.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**:

• изучение и анализ литературы и документальных материалов по проблеме исследования;

• изучение и обобщение педагогического опыта;

• педагогическое наблюдение;

• педагогический эксперимент;

• анализ результатов ученической деятельности;

• устный и письменный опрос учащихся;

• анализ результатов исследования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предлагаемые в ней материалы могут быть использованы учителями для повышения эффективности организации проектной деятельности младших школьников при изучении различных дисциплин вне зависимости от образовательной системы.

В межаттестационный период проводилась работа над темой «Применение технологии проектной деятельности как средства формирования компетенций младших школьников».

На начальном этапе работы, выделила ряд проблем:

• низкий уровень самостоятельности учащихся в учебном процессе;

• неумение следовать инструкции, ярко выраженное в неспособности внимательно слушать и выделить последовательность действий, а также выполнить работу от начала до конца в соответствии с заданием;

• отсутствие переноса знаний из одной образовательной области в другую, из учебной ситуации в жизненную;

• разрыв между поисковой, исследовательской деятельностью учащихся и практическими упражнениями.

Диагностика уровня сформированности компетенций первоклассников подтвердила необходимость целенаправленной работы по их формированию и развитию. Данные мониторинга позволили определить проблемные зоны учащихся. Это позволило внести некоторые коррективы в построение учебного процесса.

Обдумывая эти и некоторые другие проблемы, решили, что необходимо дополнить урочную систему организации учебного процесса новой формой деятельности учащихся, используя метод проектов, где дети были бы погружены в атмосферу, требующую думать, рассуждать, грамотно излагать свои мысли, т.е. могли бы применить все имеющиеся у них знания на практике.

Важным направлением своей работы считаем – научить видеть реальное применение знаний и умений, получаемых на уроке, в своей собственной жизни.

Потребовалось некоторое время и опыт, прежде чем прийти к выводу, что погружать первоклассников сразу в какой-либо проект нецелесообразно в силу недостаточно развитых умений и навыков самостоятельной деятельности по причине психологических особенностей возраста. Поэтому первой задачей было организовать такие педагогические условия, которые способствовали бы развитию у учеников самостоятельности мышления и творческого подхода к делу.

Большим подспорьем в нашем исследовании являются рекомендации по организации проектной деятельности в книге А.И. Савенкова, которая помогла осознать сущность

организации работы, описала виды учебных проектов, требования к ним, а главное, привела много примеров и дала конкретные практические советы, которые можно использовать при изучении различных учебных дисциплин.

Для себя мы определили следующие принципы организации проектной деятельности:

1. Учёт интересов детей.

В проекте ребёнок решает личностно-значимую для себя задачу. Если личностной включённости нет, нет и проекта.

2. Учение через деятельность.

Проектная деятельность предполагает включение ученика в поисковую, исследовательскую деятельность; систематическое отслеживание учителем и учеником результатов работы, презентации.

3. Познание и знание являются следствием преодоления трудностей.

4. Сотрудничество участников педагогического процесса.

Здесь можно говорить не только о сотрудничестве между учителем и учениками, но между родителями и учениками, а также всем социумом.

5. Свободное творчество в выборе темы проекта, решения проблемы, оформления и защиты проекта.

На основе этих принципов сложилась методическая система работы над проектами, пришло понимание целей образования, места проектной деятельности в образовательном процессе.

Обучать учащихся проектной деятельности начали с тренинговых занятий по развитию информационно-аналитических умений, информационно-поисковых умений, чтобы научить детей вести эту работу в группе или самостоятельно. Для проведения тренировочных занятий были приготовлены карточки с символическими изображениями этапов.

Дети учились составлять план проекта, фиксировать собранные данные, учились задавать вопросы, находить необходимую информацию из книг, словарей, энциклопедий, выясняли, что нового и интересного узнали, делали выводы по собранной информации. Для ученика начальной школы это очень сложно. Однако в процессе работы над проектом хорошо развиваются творческие способности и мышление. Они учатся выделять главные идеи и видеть второстепенные. Эта работа по своей мыслительной сложности ничем не отличается от работы настоящего учёного. Заключительным этапом проектной работы являлась её презентация. Дети делились достигнутыми успехами в реализованных проектах.

Уже в 1 классе по многим предметам дети выполняли проекты: по обучению грамоте - «Весёлая Азбука», «Создатели книг», «Моё имя», по ДНВ – «Реликвия моей семьи», «Герб моей семьи», по познанию мира были изготовлены лэпбуки на различные темы: «Мои домашние питомцы», «Теннис – это круто!», «Божья коровка», «Дятел-удивительная птица», «Акула», «Мир волков», «Всё о землеройке» и др.

Во 2 классе дети продолжили активно вести работу по проектированию. За этот период были созданы проекты совместно с родителями: «В мире собак», «Эти удивительные птицы», «В мире чисел», видеописьмо «Край, в котором я живу» и др. В 3 классе дети часто на уроках защищали проекты по темам: «Экологи Молдовы», посиделки «Народы, проживающие в Молдове: их культура и традиции», «Познакомьтесь – настольный теннис!», «Красная книга Молдовы» и др.

В 2015 году ученица 4 класса приняла участие в проектно-исследовательском конкурсе «Я – исследователь», заняв 3 место. Конкурсантка защищала проект- видеофильм о достопримечательности села Авдарма - Татарский родник. Представленное видео может служить готовым дидактическим материалом для урока «История, культура, традиции гагаузского народа». Также участница совместно с ученицами 9 класса создали герб родного села, который также был представлен на конкурсе. В этом же 4 классе группой учащихся был успешно реализован проект по математике «Задачи в два и в три действия». Конечным продуктом данного проекта стал сборник задач. Особенность этого сборника в том, что все

задачи составлены на основе информации данных о Молдове, о Гагаузии, об Авдарме. Сборник имеет приложение, в котором описаны и показаны достопримечательности родного края, собраны интересные факты. На основе приложения учащиеся сами смогут составлять задачи. Группа разработчиков подготовила и тетрадь к сборнику для практической работы.

В рамках социальной акции «Помощь пернатым» конечным продуктом проекта было изготовление кормушек для птиц. Ребята совместно с родителями изготовили разные по форме, по материалу кормушки, которые развесили во дворе школы и подкармливали птиц.

Также в рамках социальной акции «От сердца к сердцу» был реализован проект, итогом которого стало посещение детей с ООП нашего села с целью поздравить и подарить новогодние подарки.

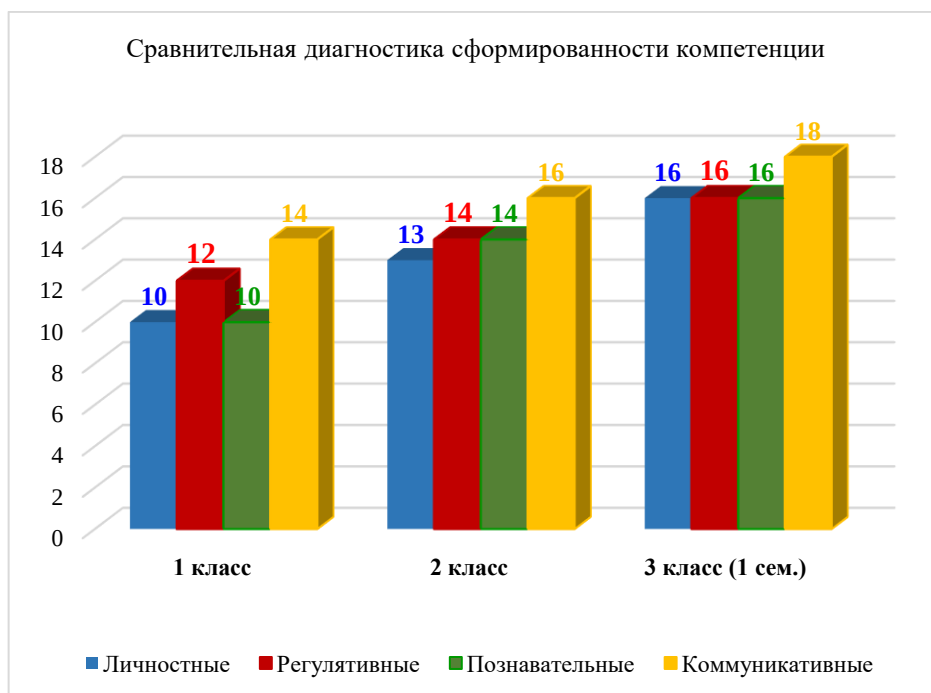
В процессе создания проектов учащиеся научились находить необходимую информацию, пользуясь книгами, интернет ресурсами, консультируются с учителями и специалистами по теме проекта, посещают библиотеки, музеи, проводят опросы и анкетирование, создают презентации в PowerPoint, в программе Smart.

Когда дети делают первые шаги в работе над проектом, особенно неоценима помощь родителей. Они мотивируют, советуют, наблюдают, помогают в сборе информации, оформлении, следят за графиком выполнения работ. Нами были проведены несколько специальных родительских собраний, на которых родителям разъяснены суть метода проектов и его значимость для развития личности детей, рассказаны об основных этапах проектной деятельности и формах возможного участия в ней, розданы рекомендации- памятки. Продолжаем проводить консультации по организации работы по написанию детских проектов. Приглашаем родителей в качестве экспертов на уроки - презентации. Проведено анкетирование «Значимость проектной деятельности и готовность к сотрудничеству». Результаты представлены на следующей диаграмме:



Стало очевидным, что совместная работа обогащает знаниями каждого из её участников. Родители больше времени проводят с детьми, становятся ближе к ним, лучше понимают проблемы своих детей.

На основе накопленных знаний, собранной информации, разработанных карточек, памяток, упражнений и заданий по формированию исследовательских компетенций, тестов для диагностики, конспекты родительских собраний нами была создана методическая папка «Проектная деятельность в начальной школе».



Выводы: Анализ проведенных диагностических работ в сравнении позволяет сделать вывод о позитивной динамике сформированных компетенций в целом. Количество обучающихся на низком уровне во втором и в третьем классе по сравнению с первым, снизилось. Анализируя работу по данному направлению, пришли к выводу, что именно проектная технология максимально раскрывает способности учащихся и обеспечивает формирование необходимых компетенций, что создаёт возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний на основе формирования умения учиться.

Библиография:

1. Курачицки А.А. Отчет о профессиональном росте: рекомендации по написанию и оформлению.- Învățătorul modern 2014
2. Великова Т. Анализ результатов PISA 2015, полученных учениками из школ Республики Молдова с русским языком обучения. Кишинёв, 2017,с.18.
3. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. 2-е изд., испр. и доп. Самара, 2009.

УДК373.3.016:[81+82]:004

ИНТЕГРАЦИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В УЧЕБНЫЕ ПРЕДМЕТЫ ЯЗЫКОВО- ЛИТЕРАТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Гудыма Наталия,

кандидат филологических наук, доцент
Каменец-Подольский национальный
университет им. Ивана Огиенка,
г. Каменец-Подольский, Украина
e-mail: gudymanatalka02@gmail.com
orcid id: 0000-0002-6192-3779

Ковальчук Ольга,

канд. пед. наук, ст. преп. каф. теории и
методик нач. образования Каменец-
Подольский нац. университет имени Ивана
Огиенка, г. Каменец-Подольский, Украина
e-mail: olkov010487@gmail.com
orcid id: 0000-0003-3100-2538

Мелекесцева Наталия,

кандидат филологических наук, доцент
кафедры теории и методик начального образования
Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенка,
г. Каменец-Подольский, Украина
e-mail: melekesceva@kpnu.edu.ua
orcid id: 0000-0003-0330-2920

Abstract. The article deals with the problem of forming junior pupils' media literacy in New Ukrainian school. The meaning of the concept of "media literacy" is revealed, the importance of forming media literate junior pupils is emphasized. The authors characterize the peculiarities of forming junior pupils' media literacy skills in the context of the subjects of the language and literature educational branch. Methods of work with visual, audio and audio-visual media products at the lessons of Ukrainian language and literary reading are given.

Key words: media, media literacy, media product, language and literature educational branch, junior pupils.

Современные младшие школьники являются активными потребителями медиаинформации, обладают навыками владения компьютерной техникой. В повседневной жизни дети сталкиваются с объявлениями, рекламой, информационными сообщениями, которые формируют у них представление о модели современного мира, социальных отношениях. Медиа своим виртуальным миром влияет на эмоциональное, интеллектуальное развитие ребенка, его психику. В силу своего возраста и развития детям младшего школьного возраста трудно фильтровать воспринятую информацию, поэтому важно с первых дней в школе формировать медиаграмотного пользователя – учить детей критически относиться к информационным сообщениям, различать факты и суждения, формировать способность понимать реальность, воспринимать и анализировать медиатексты.

Исследования разных аспектов медиаобразования проводятся учеными многих стран. Впервые в 1960 г. известный канадский теоретик коммуникаций и медиа М. Маклюэн предложил внедрение медиаобразования в учебные программы. Вопросы медиаграмотности, изучения медиа и их влияния на общество, формирование вучащихся умений и навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с современными медиа, находятся в центре внимания таких зарубежных ученых, как Р. Гоббс и Р. Кьюби (США), Ж. Гон и К. Эрмелен (Франция), Б. Шерб (Германия). В украинской науке проблемы медиаобразования исследуют такие ученые как А. Барышполець, А. Волошенюк, Н. Габор, В. Иванов, Л. Найденова, И. Слисаренко, Н. Тимошик и другие. Несмотря на наличие исследований очерченной проблемы, некоторые аспекты формирования медиаграмотности младших школьников остаются недостаточно исследованными, что и обуславливает актуальность научной статьи.

Цель статьи – охарактеризовать особенности формирования навыков медиаграмотности у младших школьников в контексте учебных предметов языково-литературной образовательной отрасли.

С 2010 г. в Украине действует Концепция внедрения медиаобразования в Украине, которая ставит перед собой цель «способствовать развитию в Украине эффективной системы медиаобразования ради обеспечения всесторонней подготовки детей и молодежи к безопасному и эффективному взаимодействию с современной системой медиа, формированию у них медиаосведомленности, медиаграмотности и медиакомпетентности в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями» [2].

В Государственном стандарте начального образования отмечено, что школьник Новой украинской школы должен усвоить навыки по восприятию, анализу, интерпретации, критической оценке информации в текстах разных видов и медиатекстах [1]. Задача современной школы состоит в том, чтобы не только подготовить ребенка к жизни в условиях современного информационного общества, но и научить понимать и осознавать последствия воздействия медиа на психику и жизнь человека, научить его защищаться от восприятия разной негативной информации, т.е. сформировать медиаграмотного пользователя.

Под **медиаграмотностью** понимают уровень медиакультуры, который проявляется в умении пользоваться информационно-коммуникационными технологиями, выражать себя и общаться с помощью медиасредств, осознанно воспринимать и критически толковать информацию, отделять реальность от ее виртуальной симуляции [4, с. 19].

Медиаграмотность включает в себя следующие компоненты:

- эстетические и креативные навыки: способность видеть, слышать, создавать и интерпретировать медиаконтент;
- интерактивные навыки: способность общаться с помощью медиа и примерять на себя разные медиароли;
- навыки критического анализа – умение интерпретировать и понимать значение разных медиаконтентов;
- навыки безопасности в виртуальном пространстве – защита личных данных и умение избегать вредных контактов и контента.

Современные младшие школьники воспринимают медиапродукты в основном как форму отдыха и развлечений. Задача школы – грамотно использовать эти средства для обучения и воспитания.

Актуальные, интересные и доступные для детей младшего школьного возраста медиапродукты определены типовой образовательной программой для начальной школы. К таким медиапродуктам относятся визуальные медиа (рисунок, фотография, комикс, коллаж, книга, журнал, газета), аудиальные медиа (звукозаписи, радио), аудиовизуальные медиа (телевизионные программы, мультфильмы, фильмы), интернет (компьютерные игры, интернет-ресурсы для детей), реклама в печатных изданиях, на радио и телевидении.

Поскольку в типовых образовательных программах для начальной школы содержательная линия «Исследуем медиа», которая предусматривает формирование медиаграмотности учащихся, выделена в рамках языково-литературной образовательной отрасли, рассмотрим, как формировать навыки медиаграмотности на уроках украинского языка и литературного чтения.

На уроках языково-литературной образовательной отрасли работа с медиа осуществляется по трем направлениям:

- 1) использование медиапродуктов для развития разных видов речевой деятельности;
- 2) исследование медиатекстов;
- 3) создание простых медиапродуктов [6, с. 74].

Первое направление предусматривает прослушивание аудиальных медиа (звукозаписей) в процессе формирования аудиативных умений, использование визуальных медиа (книг, журналов, газет) для совершенствования навыков чтения, составления рассказов, описаний,

эссе, рассуждений по визуальным медиапродуктам (рисунок, фотография, картина, картина) и работу с аудиовизуальными медиа (мультфильмом, телепередачей, фильмом) с целью развития устной и письменной речи младших школьников.

Второе направление охватывает восприятие, анализ, интерпретацию простых медиапродуктов, определение их цели и адресата, правдоподобия описанных в медиатексте событий и утверждений, исходя из собственного опыта, объяснение роли элементов формы медиапродукта (голоса, музыкального сопровождения, фоновых шумов, цветов), понимание их содержания, выделение интересующей информации, описание впечатлений от содержания и формы медиапродукта, выражение собственных взглядов на события, явления, предметы, ценности, представленные в простом медиатексте, оценку влияния отдельных элементов медиапродукта на собственное восприятие.

Третье направление – это создание и презентация младшими школьниками (самостоятельно и в группе) простых аудиальных медиапродуктов (презентация работы группы, объявления со сцены, запись новостей и т.п.), простых визуальных медиапродуктов (фотографий, открыток, комиксов, книжечек, стенгазет, коллажей и т.п.), простых аудиовизуальных медиапродуктов (видеозаписей выступления, представлений, экскурсий, интервью) с помощью педагога, учитывая цели и аудиторию, использование различных форм презентации простых медиатекстов. Кроме того, это направление предполагает развитие творческих способностей младших школьников на основе использования медиапродуктов (составление устных и письменных монологических высказываний – рассказов, описаний, эссе, рассуждений).

Работа *с визуальными медиа* обычно является традиционным видом работы и не вызывает затруднений ни у учителя, ни у ученика. Рассмотрим алгоритм работы с комиксами – серией сюжетных рисунков с короткими репликами, которые передают мнения персонажей и создают определенный связный рассказ. Особая роль комиксов в учебном процессе состоит в том, что они обеспечивают уникальный способ рассказать историю образно, просто и эмоционально, позволяют донести важные идеи, не перегружая читателя большими объемами текста. Заинтересованность комиксами пробуждает у детей интерес к книге и чтению.

Задача учителя состоит в том, чтобы научить учащихся понимать и рассказывать историю в форме монолога или воспроизвести ее в формате диалога (инсценирования). Работа с комиксами предполагает следующие этапы: 1) рассмотрение и обсуждение содержания серии сюжетных рисунков; 2) составление по рисункам связного рассказа; 3) чтение реплик персонажей; 4) разыгрывание диалога по комиксу.

Интересным заданием для младших школьников будет создание собственных комиксов. Для этой работы следует подобрать серию из 2-3 рисунков, на которых разворачивается определенное событие, и предложить учащимся сначала рассмотреть и обсудить их. Затем сочинить рассказ по ним, придумывая короткие реплики каждому персонажу, после чего записать эти реплики и наклеить их на рисунки комикса.

Параллельно с рисунками широкое применение в учебном процессе имеют фотографии – один из самых простых и распространенных медиатекстов. Младшие школьники воспринимают их как картинки. Тот контекст фото, с которым часто сталкиваются дети, связан в основном с иллюстрацией в учебниках, пособиях, рекламными снимками в журналах, любительскими фото, сделанными в семье, школе, с друзьями и т.д.

Наиболее распространенной вербальной реакцией младших школьников на пересмотренное фото являются, по большей части, короткие фразы: «красиво – некрасиво», «нравится – не нравится». Поэтому важно научить их внимательно рассматривать фотоснимки, выражать свои впечатления от изображения. Анализ фотографии осуществляется подобно тому, как при работе над сочинением по картине. Целесообразно предлагать школьникам рассказать о содержании фотографии, пофантазировать, что было до этого момента, что будет потом, придумать судьбу персонажей и т.д.

В канун праздников появляется хорошая возможность поработать с еще одним визуальным медиапродуктом – открыткой. Работа с открытками предполагает рассмотрение и анализ изображения и надписей на них, выявление признаков, символизирующих праздник, которому эта открытка посвящена, подписывание поздравительных открыток родным и друзьям, а также создание собственных открыток. Кроме того, необходимо, чтобы учащиеся усвоили, каким образом можно доставить открытку адресату – вручить лично или отправить по почте. Во втором случае нужно обязательно написать адрес получателя, индекс и наклеить почтовую марку.

При работе с визуальными медиа на уроках украинского языка и литературного чтения можно использовать афишу – сообщение информации о культурном событии в рекламных целях. В первую очередь, следует научить младших школьников читать афишу. Во время этой работы учащиеся усваивают, какую информацию содержит этот медиапродукт. В частности, в афише указываются название мероприятия, дата, время и место его проведения, а также стоимость входного билета, если мероприятие платное. Афиша может информировать о праздничном действе, театральном представлении, концерте, цирковой программе, спортивных соревнованиях и т.д. Она обязательно должна быть больших размеров и яркая.

После формирования умения читать афиши целесообразно вовлекать младших школьников в их создание. Это могут быть афиши, информирующие о детском утреннике, спектакле, спортивных соревнованиях, других праздничных или зрелищных действиях, которые организуют сами ученики.

В процессе обучения младших школьников необходимо использовать и *аудиальные медиа* – звукозаписи. Работа со звукозаписями осуществляется по двум направлениям: Первый предполагает прослушивание учащимися с учебной целью фрагментов радиопередач, сказок, музыкальных произведений, стихов и их обсуждение. После прослушивания детям следует дать возможность выразить свои впечатления от услышанного, спросить, что они представляют при звучании записи. Можно предложить нарисовать то, что они представили себе.

Второе направление предполагает творческую деятельность – детям предлагается записать на диктофон чтение стихов, беседу с одноклассниками или друзьями на важную тему, инсценировку отрывков из художественных текстов и т.д. Во время прослушивания собственных звукозаписей следует обсудить, выразительно ли и интересно прочитанное стихотворение. Слушая собственные реплики во время беседы или инсценизации фрагмента художественного произведения, школьники узнают свой голос, замечают допущенные ошибки в произнесении слов, правильном их произношении, анализируют выразительность речи каждого участника разговора. Записывание на диктофон декламирования стихов, инсценировка фрагментов художественного произведения мотивирует учащихся совершенствовать навык чтения, в частности, такие его характеристики, как правильность, выразительность, осознанность [6, с. 80].

К аудиовизуальным медиа, которые можно использовать в процессе обучения младших школьников, относятся фрагменты телевизионных программ, мультфильмов, фильмов. Например, работа с иллюстрацией к литературному произведению может дополняться стоп-кадрами из фильмов или мультфильмов. Изучая «Алису в Стране чудес» Льюиса Кэрролла, ученикам может быть предложен проблемный вопрос: *Что общего и отличного между иллюстрацией и словесным портретом персонажа?*

Дети рассматривают и обсуждают: кадр из фильма «Алиса в Стране чудес» от студии «Дисней» (2010 г.); кадр из мультфильма «Алиса в Стране чудес» от студии «Дисней» (1951 г.); иллюстрацию английской художницы Милисент Совербай к книге «Алиса в Стране чудес» (1907 г.).

Рассмотрение рисунков сопровождается беседой:

- Рассмотрите картинки. Кто на них изображен? Почему вы так думаете?
- Можно ли сказать, что изображен один и тот же персонаж? Почему?

- *Що об'єднує всі ці малюнки?*
- *Яке зображення, на ваш погляд, удачно описує Алісу і кролика?*
- *Що може, а чого не може зобразити художник на ілюстрації до казки?*

Перегляд трейлера до фільму «Аліса в Країні чудес» (реж.Тім Бартон, студія «Дісней», 2010) дозволить обговорити, як зображені інші персонажі в фільмі [5, с. 10].

Вибираючи для перегляду фрагменти телепередач, мультфільмів і фільмів, слід враховувати їх дидактичну цінність: виконують чи вони виховальну, пізнавальну і розвивальну функції, розширюють чи знання дітей про навколишнє середовище, формують чи уявлення про добро і зло, зразки хорошого і поганого поведінки, демонструють чи соціальні норми, цінності і моделі поведінки, сприяють чи розвитку мови дітей.

Особливу увагу вимагає розробка такого медіапродукту, як реклама. Вона має велике виховальне вплив на свідомість, уподоби молодших школярів і на формування їх особистості. Практично кожен школяр може назвати немало рекламних слоганів, однак далеко не кожен здатний пояснити, чому вони переконують. Тому завдання вчителя – навчити школярів розуміти зміст реклами і основні її форми. Зміст роботи з рекламою зводиться до двох важливих аспектів: обговорення впливу реклами на поведінку людини і захист себе від небажаного впливу цього медіапродукту. Для творчої роботи цілеспрямовано пропонуємо учням виготовити свою рекламу добре відомого їм товару або послуги. Жадливо робити цю роботу в парі або невеличкій групі.

Таким чином, наведені приклади використання різних медіа на уроках мовно-літературної освітньої галузі роблять процес навчання молодших школярів не тільки привабливим, а й цілеспрямованим на оволодіння навичками медіаграмотності. Також варто відзначити важливість творчих завдань з створення власних медіапродуктів, адже діти краще засвоюють особливості того або іншого медіапродукту в процесі роботи над ним, а не тоді, коли про нього розповідає вчитель.

Бібліографія:

1. Державний стандарт початкової освіти // Вчитель початкової школи. 2018. № 4 (вкладка). С. 1-16.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) (2016). URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/>.
3. Медіаграмотність у початковій школі: посібник для вчителя / За редакцією Волошенюк О. В., Іванова В. Ф. Київ : ЦВП, АУП, 2018 234 с.
4. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за науковою редакцією В. В. Різуна. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
5. Нова українська школа: методика формування умінь з медіаграмотності на заняттях з предметів мовно-літературної галузі в початковій школі. Навчально-методичний посібник / І. П. Старагіна / За редакцією Волошенюк О. В., Іванова В. Ф. Київ : АУП, ЦВП, 2020. 58 с.
6. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.

УДК 373.2.016:75

ОЗНАКОМЛЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСКУССТВОМ ЖИВОПИСИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

Демчик Екатерина,

кандидат педагогических наук Каменец-Подольский университет имени Ивана Огиенко,
г. Каменец-Подольский, Украина
e-mail: demchyk@kpnu.edu.ua
orcid id: 0000-0003-4269-420X

Abstract. The author of the article offers a number of pedagogical situations of communication of the child with painting, during the analysis of which involves determining the extent of its aesthetic attitudes and the nature of their manifestations. In order for a modern child to develop as an independent person with his own views, he must master the ability to master the field of painting in the process of interesting situations of personal communication with him.

Keywords: painting, visual art, preschool education, preschool institution, aesthetic education.

В условиях современных тенденций развития дошкольного образования проблема привлечения ребенка к искусству живописи важна и одна из приоритетных. Учитывая, что образование настоящего в области искусства имеет личностно ориентированное направление, неоспорим тот факт, что полноценное эстетическое воспитание старших дошкольников требует рассмотрения аспекта ценностного отношения к изобразительному искусству в целом и к живописи, в частности. Само понятие «ценностное отношение ребенка к живописи» на сегодняшний день не есть новым, поэтому нужно принимать во внимание формулировку его как «позицию личности (ребенка), складывающуюся вследствие восприятия произведений изобразительного искусства (в частности, живописи) и проявляющаяся в выражении им эстетических чувств, эмоций, суждений, объективной оценки, исходящих из удовлетворения ее духовных потребностей и проявляются в стремлении к воспроизведению воспринятого в разных видах художественно-творческой деятельности» [1, с. 27].

Если говорить о привлечении старших дошкольников к живописи или изобразительному искусству в целом, то следует обозначить, что это четко прописано в Законе Украины «О дошкольном образовании» и Государственном стандарте дошкольного образования (далее – Базовый компонент дошкольного образования) в образовательном направлении «Ребенок в мире искусства» [1]. Авторский коллектив данного документа (О. Безсонова, О. Брежнева, О. Байер, Н. Гаврыш, Л. Загородня, О. Корнеева, О. Косенчук, М. Машовец, И. Мордоус, Е. Половина, О. Рейпольская, А. Шевчук) определяет осведомленность дошкольника в сфере искусства как «художественно-творческая компетентность», в смысл которого вложена «способность ребенка практически реализовывать свой художественно-эстетический потенциал для получения желаемого результата творческой деятельности на основе развитых эмоций и чувств к видам искусства, элементарно применить навыки искусства в жизненных ситуациях во время образовательной и самостоятельной деятельности» [там же].

Также следует отметить, что согласно требованиям вышеперечисленных документов, эстетическое воспитание должно осуществляться в процессе формирования эстетических потребностей и опыта ребенка (эмоций и чувств, взглядов, вкусов, идеалов, интересов) как основы воспитания эстетического отношения, активности к восприятию, освоению и преобразованию действительности, способствующей воспитанию разносторонне и гармонично развитой личности, максимальному использованию эстетического фактора в усовершенствовании национального самосознания ребенка, подъему их трудовой и социальной активности, росту творческого потенциала молодых граждан Украины.

Согласно задачам, предусмотренным этими документами, дошкольник включается в мир практической и духовной деятельности человечества, развивается его потребность в реализации собственных творческих способностей, упражняется в умении ценить рукотворные изделия, выражает интерес к приобретениям национальной и мировой культуры, учится разнообразным способам реализации собственных творческих способностей и т.д.

Ценным для исследования данной педагогической научной проблемы было осуществить анализ на сегодняшний день действующих программ развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста («Украинское дошколье», «Ребенок», «Ребенок в дошкольные годы», «Я в мире», «Мир детства», «Уверенный старт» и т.д.). Итак, нами обнаружено, что в учреждении дошкольного образования предполагается ознакомление старших дошкольников с произведениями украинских (И. Бокшай, Е. Волобуев, Н. Глущенко, С. Шишко, Т. Яблонская и др.), российских (И. Айвазовский, В. Васнецов, И. Репин, А. Саврасов, И. Шишкин и др.) и зарубежных художников (Анри Матисс). Кроме этого внимание привлекло то, что произведения, включенные в программы, отличаются манерой письма. Например, пейзажи Н. Глущенко «Зимний день» и А. Шовкуненко «Наводнение. Конча-Заспа» выполнены в различных техниках наложения мазков краски на полотно, характером художественных образов и т.д., хотя они обе написаны на зимнюю тематику [2; 4; 6].

Следует отметить, что перечень предлагаемых произведений изобразительного искусства в программах «Ребенок» и «Я в мире» свидетельствует об их жанровом разнообразии (пейзаж, натюрморт, портрет, бытовой и анималистический жанры). Кроме того, программа «Я в мире» отличается от программы «Ребенок» тем, что его составители предлагают проводить ознакомление детей с произведениями живописи еще со второй младшей группы, тогда как авторы программы «Ребенок» – с 4 – 5-летнего возраста. Другим отличием упомянутых программ является разногласие по вопросам подачи материала об изобразительном искусстве детям разных возрастных категорий. Например, с произведениями С. Шишко «Осень над Днепром», Н. Глущенко «Зимний день» авторы программы «Я в мире» советуют предлагать для ознакомления детям второй младшей группы, тогда как по программе «Ребенок» педагог должен проводить занятия по указанным произведениям упомянутых художников только в старшей группе. Интересным выяснился факт, что в программе «Я в мире» среди перечисленных произведений живописи из зарубежных художников предлагаются работы только русских. Хотя в программе «Ребенок», как исключение, предлагается для работы с детьми картина Анри Матисса «Красные рыбки».

Единственным недостатком можно предположить отсутствие четкого предлагаемого списка произведений живописи в некоторых программах развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста, как это сделано в программе «Я в мире». С одной стороны этой может быть как рекомендация и мотив к творческому подходу педагогов учреждения дошкольного образования. Но с другой стороны, четкий список с перечнем художников (как отечественных, так и зарубежных) определяет траекторию педагогической деятельности воспитателя по вопросам использования произведений живописи в просветительной работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Вместе с тем, в выше упомянутых программах предлагается развивать восприятие произведений живописи на основе интеграции с другими видами искусства, то есть впечатления детей усиливаются соответствующими музыкальными и литературными произведениями. Акцент делается на эмоциональном восприятии произведений изобразительного искусства и формировании эмоционального отношения детей старшего дошкольного возраста к картинам и их содержанию; развития способности понимать изобразительно-выразительные средства, которые использовали художники при написании живописных картин [2; 4; 6].

Анализ периодической литературы по дошкольному воспитанию, в которой постоянно издаются методические разработки по эстетическому воспитанию детей в процессе ознакомления с произведениями живописи, показал, что для педагогов дошкольного

образования предлагаются планы-конспекты специальных занятий по изобразительному искусству, интегрированных занятий с использованием произведений живописи, художественные рассказы о художниках, картинах, разработанные Н. Кирьяковой, Н. Крутенко, Н. Сидаш, Л. Сирченко, Г. Сухоруковой и др. То есть, наблюдается тенденция усиления интереса отечественных периодических изданий к освещению разнообразного художественно-методического материала в помощь педагогам учреждений дошкольного воспитания, а также для родителей по ознакомлению детей с искусством живописи. Следовательно, выясняется, что непосредственное общение с живописными картинами, а не их репродукциями, повышают остроту эмоциональных чувств и оценочных суждений. Кроме того, обнаружено, что методика эстетического воспитания ориентируется на то, что интерпретация произведений искусства осуществляется воспитателем, а затем косвенно доносится детям, а это является признаком устаревших подходов к ознакомлению детей с живописью. Поэтому можно предположить, что в профессиональной педагогической и искусствоведческой литературе прослеживается частичное решение вопроса формирования эстетического воспитания старших дошкольником средствами живописи, что обусловило возникновение инновационных подходов к ознакомлению детей с искусством живописи.

В современной практике дошкольного образования существует множество технологий, которые предлагаются для разных сфер воспитания дошкольником. Среди них внимание привлекла личностно-развивающая педагогическая технология С. Огурцовой, в которой исследователь определила технологии личностного общения детей со скульптурой [5, с. 9]. На основе этой технологии были определены типы личностного общения детей с живописью, которые изложены в научной работе по теме «Формирование ценностного отношения к живописи у детей старшего дошкольного возраста» [3]. Итак, к типам личностного общения детей с живописью можно отнести такие взаимосвязи:

1) искусство ↔ ребенок (произведение живописи заинтересовывает ребенка, он непосредственно воспринимает его, но у него не может самостоятельно формироваться отношение к самому искусству как элементу человеческой культуры);

2) ребенок ↔ искусство (ребенок воспринимает произведение живописи, вследствие этого у него возникает желание самому рисовать, то есть создать нечто подобное тому, что он созерцал);

3) ребенок ↔ искусство ↔ ребенок (ребенок воспринимает произведение живописи, проникается чувствами, а затем делится своими впечатлениями с другими детьми);

4) ребенок ↔ искусство ↔ педагог (ребенок воспринимает произведения живописи, а затем ведет с педагогом беседу по картине, которая воспринималась ею);

5) искусство ↔ ребенок ↔ педагог (произведения живописи заинтересовывают ребенка, а затем выражает свое отношение к картине, делится своими впечатлениями в процессе беседы с педагогом);

6) педагог ↔ искусство ↔ ребенок (сначала педагог знакомится с произведениями живописи, а тогда, знакомя ребенка с картинами, он как бы «подсказывает» ребенку впечатления, навязывает свою оценку относительно самой картины, техники исполнения, выразительно-изобразительных средств, использованных художником) [3, с. 53].

Причем исследование данного вопроса показал, что в сфере дошкольного образования может существовать много типов общения детей с живописью, но, к сожалению, в современной практике учреждений дошкольного образования наиболее распространен последний тип, который не может полноценно активизировать личностный фактор, что не может способствовать саморазвитию старшего дошкольника. Педагог учреждения дошкольного образования выступает основным трактовщиком оценки художественных картин, а, следовательно, мысль навязывается детям не своя (хоть и простая, примитивная детская), а чужая.

Поэтому, взяв во внимание вышесказанное, следует предложить направить усилия педагогов учреждений дошкольного образования на саморазвитие эстетических

способностей, обогащение духовной культуры, формирование личности и развитие творческого потенциала старших дошкольников. Имеется в виду предоставление детям самостоятельности и независимости в проявлениях своих эстетических чувств, вербализации собственных суждений. В связи с этим, можно предложить, как инновацию – *art-situations*, которые позволят выявить характер личного отношения старших дошкольников к живописи и обрисовать перспективу дальнейшей работы с детьми в ознакомлении с живописью (на основании методики ознакомления детей с живописью Р. Чумичёвой [7]).

Art-situation «Выбор». Помещение оборудовано шестью картинами украинских и зарубежных художников (Н. Мурашко «Вид на Днепр», П. Класс «Завтрак», А. Петрицкий «Пионы», С. Колесников «Ранней весной», Т. Голембиевская «Светлана»). Дидактическая цель: выяснить, какие жанры живописи нравятся больше, чем они мотивируют свой выбор. Детям предлагается выбрать из данных картин одну на какой-либо праздник близкому человеку (мама, папа, дедушка, бабушка). Ожидаемый результат – дети активно осуществляют выбор и вербально мотивируют его.

Art-situation «Эксперт». В помещении размещены репродукции картин (по возможности – оригиналы) художников (П. Кончаловский «Яблоки», Е. Белокур «Натюрморт. Богдановские яблоки», С. Колесников «Весной»). Дидактическая цель: выявить у старших дошкольников умение анализировать картины по манере написания (постановка мазков, колорит картины), высказывать оценочные суждения и вербализировать их. Воспитатель создает проблемную ситуацию, сообщив детям: «Нам необходимо срочно отдать на выставку одну из этих картин, которую ты выбрал бы? Почему?». Ожидаемый результат – дети при выборе картины долго изучают манеру написания картины, на своем уровне дают оценку работе.

Art-situation «Встреча». На одной из стен помещения находится репродукция (возможно, оригинал) картины Т. Яблонская «Хлеб». Дидактическая цель: выявить личностное отношение старших дошкольников к картине как результату работы художника. Детям предлагается условно войти в картину. Воспитатель задает вопрос: «Представь, что ты встретился с художником этой картины, он сказал, что не закончил ее, что бы ты в ней еще дорисовал? Почему?». Ожидаемый результат – дети на впечатлении от работы художника развивают сюжет картины иным образом, при этом у них развивается творческое мышление, фантазия, креативность.

По образцу предложенных *art-situations* воспитатель может разрабатывать свои, заменив как картины (репродукции) соответствующим действующим программам воспитания, развития и обучения дошкольников, так и ихнее количество для одновременного восприятия.

Таким образом, ознакомление старших дошкольников с искусством живописи в учреждении дошкольного образования возможен благодаря существующим на сегодня инновациям. Кроме того, следует помнить, что искусство живописи – яркая, многогранная страница человеческой культуры, изучение которой только начинается в дошкольном детстве. Именно поэтому, чтобы старший дошкольник развивался как самостоятельная личность с собственными взглядами, он должен овладеть способностью самостоятельно овладевать областью живописи в процессе интересных ситуаций личностного общения с ним так воспитателем, так и сверстниками. При этом, личностные реакции, вербальные оценки, эмоции, длительность рассмотрения детьми каждого конкретного произведения живописи составят основание для зарождения у них полноценного ценностного анализа произведений искусства.

Библиография:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Доступно: <http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/basic1/>.
2. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 264 с.
3. Демчик К. І. Формування ціннісного ставлення до живопису у дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 , наук. керівник Сухорукова Г. В. ;

- Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ: 2013. 238 с. Доступно: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0413U005386/>.
4. Дитина : Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років. / наук. кер. проекту : О. В. Огнев'юк, К. І. Волинець; наук. кер. програмою : О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна; авт. кол. : Г. В. Беленька, Е. В. Белкіна, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білокаленко, С. А. Васильєва, М. С. Вашуленко [та ін.] / Мін. осв. і наук., мол. та спорту України, Головн. упр. осв. і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 3-тє вид., доопр. та доп. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 492 с.
 5. Огурцова С.В. Дитина в світі скульптури. Донецьк: Лебідь, 2002. 68 с.
 6. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / О. О. Андрієтти, О. П. Голубович та ін. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 104 с.
 7. Чумичёва Р. М. Дошкольникам о живописи : кн. для воспитателя дет. Сада. Москва : Просвещение, 1992. 126 с.

УДК 372.857-372.854

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ ШКОЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН БИОЛОГИИ И ХИМИИ

Додул Татьяна,

магистр пед.наук, преп. биологии/химии, высшая дид. степень ПУТЛ

им. «П.Румянцев», мун. Кахул

tatiana.dodul5@gmail.com

orcid id: 0000-0003-0198-1763

Abstract. The article describes the features of organizing and conducting lessons based on student-centered learning through the integration of school disciplines for a holistic understanding of the world and the development of students' competencies

Key words: student-centered learning, integration, relationship in science, all-round development of students.

«Современная система образования, находящаяся под влиянием быстрых социально-экономических, информационных и технологических изменений, требует подготовки компетентных людей, способных адаптироваться и активно работать в новых условиях для решения стоящих перед ними задач. В последние десятилетия в европейских странах, а также и в Республике Молдова наблюдается снижение интереса учащихся к изучению точных наук, и эта проблема может иметь серьезные экономические последствия» [6].

Такая тенденция подтверждается ответами учащихся лицея при анкетировании по изучению мотивации к предмету Химия [4]. В результате анкетирования были получены следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1. Результаты анкетирования учащихся

Вопросы	7 класс	8класс	9 класс	10класс	11класс	12класс
Учащимся предмет интересен	91 %	40%	60%	50%	48%	79%
Учащиеся считают, что этот предмет надо знать всем	92%	20%	30%	56%	55,4%	62%
Предмет заставляет думать, требует внимательности, сообразительности.	98,3%	96%	96%	89,5%	97%	98,4 %

Данные результаты показывают, что на начальной ступени изучения химии (7 класс) у учащихся достаточно высокая мотивация, но в среднем звене интерес падает, а потом повышается. Низкий процент заинтересованности у учащихся в 8 классе можно объяснить большим объемом теоретического материала, множеством новых формулировок, которые необходимо учить наизусть. Но уже в лицейском образовании можно четко видеть дифференциацию интересов учащихся: большая часть из них считает, что изучение химии необходимо для жизни (62%). Это можно объяснить такими факторами как, самоопределение в выборе будущей профессии; пониманием того, что мы используем большое количество различных веществ и нам нужно уметь ориентироваться в информации о влиянии этих веществ на человека; многие к этому возрасту (17-18 лет) начинают уделять больше внимания составу продуктов, употребляемых в пищу с целью здорового питания и т.д. Ответы учащихся о том, что этот «предмет заставляет думать, требует внимательности, сообразительности», показывают, что они не считают химию легкой наукой. Поэтому учителю химии в такой обстановке намного тяжелее развивать мотивацию к изучению данного предмета. Тем не менее, каждый учитель старается сделать все возможное для развития познавательного интереса у учащихся к изучению Химии.

«Изменение дидактической методологии путем развития творческих способностей учащихся и формирования компетенций, важных для их будущего, может привести к радикальным изменениям существующей ситуации. В Национальном kurikulumе 2019 года особое внимание уделяется применению личностно-ориентированных методов» [6].

И здесь на помощь учителю приходит личностно – ориентированное обучение. Выполнение задач процесса личностно – ориентированного обучения, имеющего окончательной целью формирование и развитие человека как социального субъекта, предполагает получение учеником полезных, качественных, надежных, долговременных компетенций [1].

В чем же основная идея личностно – ориентированного обучения? «Каждый человек — отдельная определенная личность, которой вторично не будет. Люди различаются по самой сущности души; их сходство только внешнее. Чем больше становится кто сам собою, тем глубже начинает понимать себя, — яснее проступают его самобытные черты». Эти слова принадлежат русскому поэту Серебряного века Брюсову В. [7]. Следовательно, одной из основных концепций личностно – ориентированного обучения является признание уникальности личности каждого человека.

В личностно-ориентированном обучении выделяются следующие принципы:

1. Учитель признает уникальность каждого ученика. При этом подходе должно учитываться то, что все учащиеся имеют разную предрасположенность к обучению. Она реализуется в форме его индивидуального отношения к образовательной деятельности и результатам этой деятельности.

2. Каждый ученик и учитель должны понимать уникальность любого другого человека. Все учащиеся обязаны признавать существование индивидуальной ценности любого ученика. Учитель уважает мнение и мысли учеников. Осознание уникальности человека — залог личностно-ориентированного обучения.

3. Каждый ученик должен уметь взаимодействовать с другими учениками на основе гуманных отношений. Основной чертой коммуникации между учащимися должна быть толерантность. Ученик должен стремиться понять и, возможно, даже принять для себя точку зрения и мотивы деятельности другого. Таким образом, он реализует свою социальную роль. Взаимодействие учащихся предполагает наличие, сохранение или изменение его первоначальной позиции. Коммуникативная деятельность обеспечивает развитие личности ученика, осознание им новых образовательных результатов.

4. Личная или коллективно- создаваемая образовательная продукция ученика не отрицается, а сопоставляется с культурно-историческими достижениями. Знакомство и выстраивание учеником отношений с общечеловеческими достижениями происходит только

после того, как он сам осознал сущность изучаемого явления, процесса или вещи. Взаимодействие ученика с культурно-историческими ценностями происходит аналогично тому, как происходит коммуникация с другими учениками.

5. Результаты оцениваются им самим и учителем по отношению к индивидуально формулируемым целям ученика, которые должны соотноситься с общеобразовательными целями [7].

В рамках такого подхода изменяется роль учителя на уроке. Учитель и ученик создают совместную образовательную деятельность, то есть, являются сотрудниками в учебной деятельности, при этом учитель помогает каждому ученику реализовать свой потенциал, достичь своих учебных целей и развить личностные смыслы обучения, которые направлены на индивидуальную самореализацию учащегося и развитие его личностных качеств. Учитель, работающий в личностно-ориентированной школе, вступает в новую для себя профессиональную позицию – быть одновременно и предметником, и психологом. Роль педагога заключается в умении профессионально использовать данные о ребенке в учебном процессе, создании разносторонней образовательной среды, с тем, чтобы дать каждому ребенку возможность проявить себя. Учитель выступает не столько в качестве транслятора знаний, сколько как организатор и координатор учебной деятельности [5].

Достижение высоких результатов возможно при использовании личностно-ориентированных педагогических технологий и переосмыслении профессиональных позиций педагога. Одной из концепций такого обучения является проведение уроков, интегрирующих учебный материал по разным школьным дисциплинам. Опыт показывает, что именно такая форма проведения образовательного процесса наиболее успешная с точки зрения заинтересованности учащихся. Учебные предметы не должны восприниматься учеником как отдельно взятые, не связанные между собой и с окружающей действительностью, ученик должен понимать отношения, которые существуют между разными областями знаний. В результате усвоения теоретического материала (теории, законов, понятий, фактов, научных методов познания), приобретения умений и навыков у учащихся начинают формироваться межпредметные связи. Такие связи являются объективным отражением взаимосвязей в науке и, следовательно, выражают их специфику.

Курс химии в интеграции с другими предметами дает учащимся богатый фактический материал, способствует усвоению законов и категорий материалистической диалектики, использованию для разрешения возникающих проблемных ситуаций диалектической логики, поэтому развитие междисциплинарных связи позволяет заложить основы мировоззренческих взглядов, оценочных суждений, расширить естественнонаучный кругозор учащихся. Результатом интеграции знаний по химии с другими предметами должна стать химическая картина природы. «Максимально обобщенный «химический образ» природного мира — вот что такое химическая картина природы» [2].

Наибольшая интеграция учебного материала по химии возможна с материалом по биологии. Объединяя содержание этих предметов, воспитываем ответственность за сохранность природы и жизни человека, призываем учащихся и их родителей к активной деятельности по охране природы родного края. Связи с биологией устанавливаются при постановке вопросов охраны окружающей среды и экологического воспитания. В личностно-ориентированном обучении экологическое воспитание занимает особое место, так как играет важную роль в формировании личности. На конкретных примерах для учащихся раскрывается значение взаимосвязи химических явлений для живых организмов и в неживой природе; отмечается положительная роль химии в жизни живой природы, показывается, как нерациональное применение достижений химии в окружающей среде может привести к тяжелым последствиям. Например, в теме «Природная вода» рассматриваем проблему «Как влияет качество воды на качество жизни человека?» При изучении этого вопроса проводим экспериментальные опыты по очистке воды подручными средствами, оцениваем проблемы водных ресурсов и качества воды в Республике Молдова, выявляем роль каждого в

проявлении ответственности и заботы в вопросах защиты природной воды, питьевой воды и собственного здоровья.

Большую роль в этом процессе играет и внеклассная работа, так как этот вид деятельности может быть неограничен во времени (например, исследование может продолжаться некоторое время), учащиеся дается возможность проявить свои компетенции в различных сферах: художественное творчество, исследовательская работа над проектом, оформление стенгазет и т.д. Например, ежегодно в нашем лицее учителя кафедры естественно – научного цикла (биологии, химии, физики, географии и истории) совместно с учащимися и родителями проводят предметные недели, в рамках которых рассматриваются различные проблемы, связанные с экологией:

- исследования: «Мел и его влияние на организм человека», «Образование кислотных дождей», «Изучение снежного покрова в городе Кахуле»;
- тренинги: Этика экологической ответственности, Экологические проблемы мира;
- экологические акции: «Вторая жизнь бумаги», «Живи родник», «Цветочный калейдоскоп», «Чистый школьный двор», «Чудеса природные»;
- классные часы: «Дом, в котором я живу», «Берегите землю, берегите», «Земля наш родной дом» и др.

Взаимосвязь химии с биологией располагает большими возможностями воспитания у учащихся здорового образа жизни (объясняется необходимость изучения предмета химия, чтобы можно было установить и правильно аргументировать корреляцию: строение химического вещества – его свойства – влияние на организм человека). На основании этого ученик будет способен объяснить отрицательное влияние алкоголизма, наркомании и токсикомании на организм человека; необходимость употребления определенных продуктов в пищу; на основании расчетов составлять рацион здорового питания и т.д. При этом учитель использует различные формы и методы для того, чтобы убедить учащихся бережно относиться к своему здоровью и к окружающей среде. Проведение внеклассных занятий вызывает у учащихся большой интерес, поэтому они с большим удовольствием принимают активное участие в подготовке и проведении различных мероприятий. Здесь у них появляется возможность проявить свои способности в различных областях компетенций: рисовать, петь, танцевать, сочинять рассказы и стихотворения, проводить исследование и представлять результат в виде Проектов, газет и т.д. Чаще всего они сами и предлагают план проведения внеклассного мероприятия, исходя из предложенной темы (особенно учащиеся лицейских классов). Это говорит о высоком уровне самостоятельности, уровне сформированности определенных компетенций.

Проведение уроков с межпредметными связями позволяет учителям:

- вырабатывать единство требований к знаниям, умениям и навыкам;
- использовать знания, полученные при изучении других предметов;
- ликвидировать неоправданное дублирование в содержании учебных предметов;
- раскрывать взаимосвязь природных явлений, показывать единство мира;
- готовить учеников к овладению современными технологиями.

При этом предполагается применение различных форм и методов, основанных на развивающем обучении и деятельностном подходе, а эффективность интегрированных уроков будет зависеть от педагогически обоснованного выбора методов, средств и форм обучения.

В заключении хочется отметить, что процессе личностно-ориентированного обучения реализуется в полной мере сущность образования: учащиеся осваивают содержание знаний, овладевают системой интеллектуальных и практических навыков и умений, осваивают опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-волевого отношения к миру, к другим людям [7].

Библиография:

1. Велишко Н., Михайлов Е., Химия, Гид по внедрению модернизированного куррикулума для гимназического образования, Кишинэу, 2011.
2. Вязовкин В.С. Материалистическая философия и химия. М., 1980, с. 2.
3. Додул Т. Ф., Яниогло М. А. Трансдисциплинарность как новый уровень модернизации образовательного процесса // Сборник статей Национальной научно-практической конференции с международным участием «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования», Комрат 2018, с.68-73.
4. Жабицкая Л.Г., Психодиагностика для учителя, Кишинэу, Лумина, 1990.
5. Туртулова Р. В., Мырзаканова Э.А., Аралбекова Д. А. Формирование положительной учебной мотивации у школьников [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). — Уфа: Лето, 2015. С. 146-149.
6. Химия: Curriculum național: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Mariana Goraș ; grupul de lucru: Elena Mihailov (coordonator) [et al.]; traducere: Elena Mihailov, Tatiana Litvinova. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 141 p.: fig., tab.
7. Якиманская И., Якунина О. Личностно ориентированный урок: планирование и технология проведения. / Директор школы, 1998. - № 3.

УДК 372.462

УЧЁТ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (1 КЛАСС)

Дрозд Галина,

доктор педагогических наук, доцент, КГУ, г.Комрат, Республика Молдова

e-mail: g.drozd2@mail.ru

orcidid:0000-0001-6321-5007

Abstract. The article outlines the methodological provisions of the process of teaching primary reading and writing (literacy), without taking into account which the formation of the mechanism of reading and writing in first graders will cause a number of difficulties. The material of the article is addressed to both students - future teachers and practicing teachers.

Key words: Russian language, literacy, reading and writing mechanisms.

Актуальность данной статьи основывается на необходимости выявления наиболее эффективной, научно обоснованной и методически оправданной системы обучения чтению и письму, на доказательстве того, что основной единицей чтения является открытый слог – слияние (С + Г).

Актуальной является и точка зрения на формирование навыка каллиграфического письма, целесообразности введения специальной разлиновки в тетрадах и прописях для обучения правильному начертанию элементов букв и самих букв, написанию слов и предложений, письме и способов соединения букв.

Обучение грамоте – особая ступень овладения первоначальными умениями чтения и письма, составная часть обучения русскому языку. Она предназначен не только для того, чтобы обучить начинающего ученика элементарному чтению и письму, но и для того, чтобы, по мнению В.Г. Горецкого, ввести его в новую сферу жизни и обеспечить полноценную

школьную жизнь, заложить прочный фундамент для успешного овладения всеми учебными предметами в начальных и последующих классах [2, 27].

Независимо от продолжительности этапа обучения грамоте (в разных системах она неодинакова) и независимо от того, какой контингент детей собран в том или ином классе – совершенно не умеющие читать или знающие все буквы и даже умеющие читать, – в ходе обучения грамоте решается значительное число глубоких по своим воспитательным и образовательным целям задач.

Обучение грамоте выступает в качестве введения ученика в систематическое изучение русского языка – этого, по определению основоположника русской научной методики начального обучения В.Г. Горецкого, «предмета главного, центрального, входящего во все другие предметы и собирающего в себе их результат» [2, 35]. В процессе обучения грамоте развиваются речевые навыки детей, они приобщаются к чтению литературы. В этот период начинают формироваться основные языковые понятия, простейшие орфографические и грамматические умения, то есть методика обучения грамоте, в основе которой заложен раздел фонетики, тесно связана с другими разделами методики: грамматикой, лексикой, составом слова, орфографией, орфоэпией и др. Сформированный навык правильного чтения и письма является своего рода «стартовой площадкой» для усвоения всех школьных дисциплин.

Одним из основных дидактических средств обучения грамоте является букварь. Букварь в качестве первого учебника считается основой учебного процесса, т.к. хорошо организованная работа по учебнику (букварю) во многом определяет успех обучения. На уроке учебник используется и на этапе изучения нового материала, и на этапе обобщения, на контрольно-оценочном этапе.

Учебная книга-букварь выполняет в процессе обучения следующие функции (по М.Р. Львову):

- 1) познавательную – он дает учащимся определенный объем знаний по учебному предмету;
- 2) функцию развития интеллекта, речи, умственных способностей [4, 220];
- 3) воспитательную – развитие мышления, привитие любви к родному языку, уважения к нему через его эстетическую функцию [4, 57].

Букварь, как первая учебная книга, должен удовлетворять определенным требованиям: педагогическим, методическим, психологическим, гигиеническим.

Он должен представлять собой логически выстроенную и методически оправданную структуру учебного материала, необходимого для усвоения первоклассниками. Главное назначение букваря – научить(-ся) по нему читать и писать.

Одним из приоритетных сторон букваря является позиция его авторов по вопросу основной единицы обучения механизму чтения и письма. В истории букваристики за единицу обучения чтению и письму принимались буквы, склады, целые слова. Но ни один из предложенных способов не давал нужный результат. Процесс был длительным и неэффективным. Наиболее оптимальной единицей обучения оказался предложенный известным учёным, психологом Д.Б. Элькониным открытый слог (СГ, слог-слияние гласного звука с согласным С+Г). При таком подходе важно знать и соблюдать закон слогаodelения. Большинство учёных в области лингвистики и методики слогораздел предлагают производить по принципу восходящей звучности, так как он наиболее характерен для живой детской речи, следовательно, не искажает произношение и способствует плавному воспроизведению слогов при чтении [5; 9]. Это значит, что граница слогораздела в середине слова должна проходить по гласному звуку, обладающему наивысшей звучностью.

В русском языке определяющее влияние на слоговую структуру имеет закон открытого слога, абсолютному действию которого подчиняется русская речь [1, 54]. По вопросу слогораздела за основу принимается точка зрения исследователя грамматики русского языка Л.В. Бондарко, которая считала, что «единственной реальной произносительной единицей является открытый слог» [1, 137]. Как показали результаты многочисленных экспериментов

Л.В. Бондарко, закон открытого слога остается в русском языке самым сильным фонетическим законом, на действие которого не влияют ни место ударения в слове, ни сонорность согласных, ни их интервокальная комбинация.

Открытый Жинкиным [3;62] механизм упреждения (предвосхищения) был перенесен Д.Б. Элькониным на процесс чтения, т.к. было выведено общее правило обучения позиционному чтению: формировать у детей умение при чтении слога ориентироваться не последовательно на каждую букву, а прежде всего на ту, которая обозначает гласный звук [5].

Действующий длительное время в образовательных учреждениях (с русским языком обучения) Республики Молдова букварь (автор Е.П.Новак и др.) во многом не соответствовал научно-методическим требованиям букваристики (науки о букварях). С сентября 2021/2022 учебного года первые классы стали обучаться по новому букварю (авторы: А.Курачицкая, Н.Соколова).

Как известно, весь процесс обучения грамоте делится на три периода: добукварный (подготовительная группа детского сада), букварный (первый семестр учебного года первоклассников) и послебукварный (второй семестр первого класса). В свою очередь, букварный период делится на два этапа: добуквенный этап (подготовительный) и буквенный (основной).

I. Традиционно подготовительный период представлен в букварях следующими темами: Речь (устная и письменная). Членение речи на предложения, предложения на слова, слова на слоги с использованием графических схем. Деление слов на слоги; ударение в словах. Представление о звуке, различение на слух и при произношении гласных и согласных (твердых/мягких, звонких/глухих). Обучение письму: Подготовительные упражнения для развития глазомера, кисти руки и мелких мышц пальцев: обводка и штриховка контуров, соединение линий и фигур, рисование и раскрашивание узоров непрерывным движением руки. Знакомство с начертанием элементов букв, основными типами их соединений.

II. Букварный (основной) период - темами: Обучение чтению. Гласные и согласные звуки и их обозначение буквами, чтение слогов-«слияний», целых слов, предложений, небольших по объёму художественных текстов или отрывков из текстов сказок, рассказов для детей. Обучение письму: каллиграфически правильное письмо букв, слов, предложений, мини-текстов в прописях и тетрадях с разлиновкой в узкую рабочую строку и редкими наклонными линиями под углом в 65 градусов

III. Содержание материала послебукварного периода представляет собой интегрированный курс русского языка и литературного чтения в соответствии с требованиями куррикулума, формирование всех четырех видов речевой деятельности школьника: слушания (аудирования), говорения, чтения и письма.

На добуквенном этапе в действующем новом букваре (авторы А.Курачицкая, Н.Соколова) в соответствии с куррикулумом представлены основные языковые понятия: речь (устная, письменная), предложение, слово, слог, ударение, звук, гласный-согласный, гласный – ударный, безударный, согласный твёрдый-мягкий, звонкий-глухой). Слог как языковое понятие также входит в общую тематику содержания этой части букваря.

На буквенном этапе должен идти процесс изучения букв и формирование навыков элементарного чтения. Но в анализируемом букваре (начиная со с.30), вводятся варианты чтения букв, изучаемых на данном уроке, и целых слов. Под отдельными рисунками предлагаются слоговые схемы, но они носят чисто формальный характер, их назначение непонятно. При этом деление на слоги не соответствует существующему научно обоснованному слогоразделу (реп-ка, нит-ки, виш-ни). Напрашивается вопрос, как научить не умеющего читать ребёнка механизму чтения и письма, если он знает название буквы, видит целое слово с начальной этой буквой, а как его прочитать? Многие дети, по свидетельству учителей, переходят к побуквенному чтению, что противоречит методическим и лингвистическим закономерностям обучения грамоте. Другие озвучивают слова по догадке.

Таким образом, отсутствие в действующем букваре работы по правильному слогаделению слов, упражнений на вычленение открытого слога как основной единицы обучения грамоте создаёт трудности в формировании навыка первоначального чтения и письма.

Как известно, формирование чтения как вида речевой деятельности проходит три этапа: аналитическое (послоговое) чтение, синтетическое (чтение целыми словами) и автономное. Процесс обучения механизму чтения должен включать послоговое чтение как обязательную первую ступеньку умения декодировать зашифрованную информацию. Известные методисты предлагают в букварных столбиках сначала прочитывать слова по слогам, а затем, объединив слоги, это же слово прочитать целиком. Чтение групп (столбиков) слогов может сопровождаться специальными заданиями: прочитать слоги с твёрдым (мягким) согласным; прочитать слоги, которые начинаются (оканчиваются) буквой гласного (согласного) звука, прочитать слоги, которые являются словами, получить новые слоги, заменив первую букву (звук) и др. На этом этапе вполне уместны задания по составлению из прочитанных слогов новых слов, составление новых слов путем перестановки букв в слогах, чтение слов, отличающихся одной буквой в слоге и др. Также уместно использование слоговых таблиц, в ячейках которых могут находиться слоги разного типа, в том числе и трудные случаи со стечением согласных. Практика свидетельствует о том, что наличие разнообразных упражнений с открытыми слогами на страницах букваря способствуют логичному, более эффективному переходу к аналитическому, а затем и к синтетическому типам чтения.

Выполнение разнообразных упражнений со слогом помогает ученику овладеть не только чтением, но и письмом как речевым действием. Перед школьником раскрываются закономерности русской графики: он представляет себе фонемный состав звучащего слова, соотносит его с соответствующими печатными буквами, выполняет обратную перекодировку графической формы слова в звуко, послого-фонемную и осознает смысл произнесённого звукового комплекса (слога, слова) в процессе его прочтения. Технология обучения первоначальному письму определяется системой специфических для данного предмета принципов, методов и приемов.

Таким образом, дети, до прихода в школу не умеющие читать и писать, без особых трудностей постигают механизм чтения и письма, если в основе этого механизма лежит оптимальная единица обучения - открытый слог.

Библиография:

1. Бондарко Л.В. Фонетика современного русского языка. М., 1998.
2. Горецкий В.Г. Русская азбука. М.: Просвещение, 2001.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во Академии пед. наук, 1956. – 370 с. с ил., 48 л. табл.
4. Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. М.: Академия, 2000. 472 с. (Высшее образование).
5. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М.: Знание, 1991. 80 с.

УДК378.046.4

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОНЛАЙН И ОФЛАЙН: ПОИСК КОМПРОМИССОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Куртева Оксана,

доктор педагогических наук, конференциар, зав.кафедрой педагогики и психологии КГУ,
г.Комрат, Республика Молдова
e-mail: oxana-curteva@mail.ru
orcidid:0000-0001-6762-1686

Abstract. Currently, there is a rapid change in the educational paradigm and a reorientation from the traditional approach in teaching to the interactive interaction of participants in the educational process. In this context, an appropriate combination of methods, techniques and forms of organizing training becomes especially relevant. The most acceptable form, in our opinion, can be considered the technology of blended learning. Within the framework of this technology, the Station Rotation Model and Flipped Classroom models are most often used.

Key words: educational technologies, blended learning, interactive learning, active learning methods.

В нынешнее время, когда происходит радикальная смена образовательной парадигмы, акцент которой ставится, прежде всего, на формировании профессиональных компетенций у будущих специалистов и, соответственно переориентации со знаниевого подхода на компетентностно-ориентированный, все более актуальной становится проблема выбора целесообразных методов, приемов и форм обучения. В свою очередь, применяемые методы, приемы и формы обучения зависят от преобладающего в обществе видения процесса образовательной деятельности, то есть от образовательной парадигмы.

В этой связи с учетом актуализации интерактивности в обучении, необходимости в формировании субъект-субъектного взаимодействия между участниками учебного процесса, все более активного применения цифровых образовательных ресурсов в формате не только онлайн, но и офлайн, встает вопрос о разумном соотношении соответствующих форм организации обучения.

В рамках существующей образовательной парадигмы стали применяться методы обучения, которые получили название «активные», а также «интерактивные» методы обучения. Под активными методами обучения понимают способы обучения, позволяющие усилить самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучающихся, развить мышление, вызывают активный личностный интерес к решению поставленных учебных задач, направлены на обучение умениям анализировать и делать выводы, а, в конечном итоге, умениям принимать быстрые верные взвешенные обоснованные решения. Главная отличительная черта активных методов обучения - высокая степень активизации обучающихся и направленность на прикладную сторону их деятельности. Интерактивное обучение – это изначально разновидность активного обучения, которая перешла в разряд отдельного метода и характеризуется так называемым «диалоговым обучением». По определению Подымовой Л.С. – это специальная форма организации познавательной деятельности, когда учебный процесс протекает таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают [5]. Согласно логике построения образовательного процесса, выделяют формат – от теории к практике (с преобладанием фронтальных и индивидуальных форм обучения) и - от формирования нового опыта (навыка) к его теоретическому осмыслению (с преобладанием коллективных и индивидуальных форм обучения). Интерактивность в обучении предполагает и свои особенности взаимодействия:

- пребывание субъектов образования в одном смысловом пространстве;
- совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи, т. е. включение в единое творческое пространство;
- согласованность в выборе средств и методов реализации решения задач;
- совместное вхождение в близкое эмоциональное состояние, переживание созвучных чувств, сопутствующих принятию и осуществлению решения задач.

При этом Уманский Л.И. выделяет следующие типы совместной деятельности:

1. Совместно-взаимодействующая (обязательное участие каждого в решении общей задачи).
2. Совместно-последовательная (отличается временным распределением и порядком участия каждого в работе).
3. Совместно-индивидуальная (каждый участник группы выполняет свой объем работы, в зависимости от индивидуальных особенностей).
4. Совместно-творческая (совместная деятельность перерастает в сотворчество по созданию нового продукта, конечный результат превышает сумму индивидуальных вкладов) [6].

Также следует иметь в виду особенности включаемых в учебный процесс интерактивных методов обучения (Кашлев С.С.):

- методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации;
- методы обмена деятельностью;
- методы мышледеятельности;
- методы смыслотворчества;
- методы рефлексивной деятельности;
- интегративные методы (интерактивные игры) [2].

На примере познавательных УУД можно выделить следующие методы и приемы:

Методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации	Методы обмена деятельностью	Методы мышледеятельности	Методы смыслотворчества	Методы рефлексивной деятельности	Интерактивные игры
«Дебаты»	«Слепой капитан»	«Четыре угла»	«Заверши фразу»	«Рефлексивный круг»	«Икебана (букет)»
«Интервьюирование»	«Мозаика»	«Цветные фигуры»	«Ассоциации»	«Рефлексивная мишень»	«Биоценоз»
«Неоконченные предложения»	«Метаплан»	«Выбор»	«Алфавит»	«Мини-сочинение»	«Давай делай»
«Деловая игра»	«Диктант для шпиона»	«Логическая цепочка»	«Работа с понятиями»	«Ключевое слово»	«Гостиница»
«Свободный микрофон»	«Поединок»	«Смена собеседника»	«Интеллектуальные качели»	«Анкета-газета»	«Школа»
«Показуха»	«Мозговой штурм»	«Дюжина вопросов»	«Минута говорения»	«Заверши фразу»	«Инсценирование»
«Источники информации»	«Моделирование жизненных ситуаций»	«Мозговой штурм»	«Кластер»	«Синквейн»	«Ролевая игра»
	«Круглый стол»	«Чье это?»	«Минута творчества»	«Чемодан, корзина, мясорубка»	«Эстафета с вариациями»
	«Перекрестные группы»	«Кейс-метод»	«Древо мудрости»	«Слово-импульс»	«Коллективное эхо»
	«1х2х4»	«Выбери из 5»		«Лестница достижений»	«Руки-ноги»
	«Пресс-конференция»	«Шпаргалки»		«Вопросник»	«Ванька-встанька»

	«Аквариум»	«Ожившие модели»		«Выставка плаката»	
	«Блиц опрос по цепочке»	«Ассоциативные схемы»		«Заключительная дискуссия»	

В контексте темы данной статьи следует обозначить, что интерактивное взаимодействие находит свое воплощение и в формате онлайн обучения (дистанционного), и в офлайн процессе, поскольку нынешняя парадигма образования диктует соответствующие условия. Указывая особенности дистанционного образовательного процесса, отметим, что Дистанционные образовательные технологии состоят из асинхронных (offline) и синхронных (online) методов взаимодействия обучающихся в электронной образовательной среде. Методика синхронного обучения предполагает общение обучающихся с преподавателем в режиме реального времени. Для этого целесообразно использовать формы и технологии проведения занятий в онлайн режиме: видеоконференции, интерактивные занятия в специальных «виртуальных классах», вебинары, чаты и др. Асинхронные методы обучения применяются в случаях, когда затруднено и/или невозможно общение между преподавателем и обучающимся в режиме реального времени. Асинхронные возможности электронного обучения и представления учебного материала разнообразны и позволяют обучающимся выбрать «удобную» технологию асинхронного взаимодействия (форумы, блоги, wiki и др.) или технологию выполнения заданий, получить своевременную консультацию и обсудить полученные результаты совместно с другими участниками учебного процесса в любое, удобное, время. Поэтому взаимодействие обучающегося с преподавателями и другими обучающимися все чаще проходит с использованием асинхронных технологий электронного обучения. Эти технологии могут быть использованы обучающимися любой формы обучения и на любом этапе обучения [3].

Учитывая выше обозначенные особенности организации учебного процесса на основе интерактивности, а также переходом в цифровое пространство, связанного как с естественным развитием технологий, так и с непредсказуемыми событиями мирового значения, компромиссным решением, на наш взгляд, может стать освоение и применение технологии так называемого смешанного обучения (Blended learning), в привычном понимании – это различные комбинации очного (офлайн) и онлайн обучения. Современная модель *blended learning* может включать в онлайн-варианте обе составляющие:

- синхронные форматы, т.е. то, что в привычном понимании обсуждается очно, *face to face*, лицом к лицу и происходит офлайн
- и также она включает асинхронные форматы, то, что в привычном понимании отдается онлайн, интернет части.

Формат смешанного обучения — это синтез традиционных образовательных офлайн-практик и онлайн-технологий. Масштабы применения этой методики школьного образования растут с каждым учебным годом. Смешанное обучение - термин, правильный перевод которого очень важен для понимания самого феномена. *Learning* — процесс получения новых навыков, знаний и умений, в котором ученик играет активную роль. В данной технологии мы «смешиваем» классическое образование с педагогом как носителем знания в главной роли и образование цифровое, предполагающее проактивное участие обучающегося. Насколько этот симбиоз будет продуктивным, во многом зависит от открытости образовательной системы и заинтересованности в результате каждого из участников [4].

Для классической системы образования это может показаться необычным, ведь в традиционной школе учитель выступает главным источником информации, а ученик — стороной, которая эту информацию воспринимает. Тем не менее, в сегодняшней образовательной системе мы все чаще наблюдаем, как с использованием цифровых технологий и применением методик смешанного обучения обучающийся становится проактивнее, самостоятельнее и как в итоге растут его мотивация и образовательные

результаты. Исследователи Хизер Стейкер и Майкл Хорн из Института Клейтона Кристенсена (США), специализирующегося на изучении и внедрении инноваций, выделяют пять основных черт смешанного обучения:

- самостоятельность учащегося;
- персонализация учебного процесса;
- обучение, основанное на мастерстве;
- ориентация на высокие достижения у каждого ребенка;
- значимость построения отношений.

Самостоятельность учащегося — это, прежде всего, высокая степень его личной ответственности за итог обучения, вовлеченность в процесс и заинтересованность. Второй пункт — *персонализация учебного процесса*. С использованием потенциала технологий по созданию индивидуальных образовательных траекторий обучающимся открываются возможности осваивать материал в комфортном для себя темпе, который может отличаться от темпа его сокурсников.

Согласно разным источникам, существует более 40 моделей смешанного обучения. Из них выделяют три-четыре наиболее распространенных и универсальных, тех, что можно реализовать на базе школ с разным уровнем цифровизации, обеспечения компьютерами, доступностью человеческих ресурсов и физического пространства.

Модель «Перевернутый класс» - самая простая модель для реализации, но не всегда отвечает высоким стандартам смешанного обучения. Основателями являются американские педагоги Аарон Самс и Джонатон Бергман – учителя химии. «Перевернутое обучение» (*flipped learning*) — это одна из моделей смешанного обучения, при которой вместо домашнего задания обучающиеся работают в он-лайн среде с использованием собственных электронных устройств с доступом в Интернет, знакомятся с новым или закрепляют изучаемый материал. Часто при реализации такой модели используются учебные видеоматериалы. На занятии происходит закрепление изученного и актуализация полученных знаний, которая может проходить в формате семинара, ролевой игры, проектной деятельности и других интерактивных формах. Эту форму часто сравнивают с решением домашнего задания в классе (отсюда и метафора «перевернутого класса»). Технические требования для реализации: наличие у учащихся дома электронных устройств с доступом к Интернету [1].

Реализация модели «Перевернутый класс» позволяет:

- сократить время на объяснение материала за счет домашнего знакомства с теорией;
- осуществить индивидуальный подход за счет того, что усваивать теорию каждый обучающийся может в своем темпе; есть возможность многократно к ней вернуться;
- использовать на уроке деятельностный подход;
- работать дифференцировано с обучающимися.

Другая модель смешанного обучения, с которой специалисты рекомендуют начать освоение данной технологии - модель «Ротация станций». Обучающиеся распределяются между тремя группами по видам учебной деятельности. Каждая группа работает в своей части аудитории на своей станции:

- Станция работы с педагогом,
- Станция онлайн-обучения,
- Станция проектной работы.

В течение учебного занятия группы перемещаются между разными станциями так, чтобы побывать на каждой станции. Состав групп от занятия к занятию меняется в зависимости от педагогической задачи. Например, одна группа начинает работать под руководством преподавателя, другая занимается онлайн, третья разбивается на малые подгруппы (пары) и работает над небольшими проектами. Затем группы перемещаются на следующую станцию.

Выделяют три компонента модели смешанного обучения, которые включают в себя:

- очное обучение, которое представляет собой традиционный формат занятий в классе;

- самостоятельное обучение, включающее самостоятельную работу обучающихся: поиск материалов в учебниках, пособиях, сети Интернет и т.д.;

- онлайн обучение, например, с помощью сред дистанционного обучения, вебинаров, онлайн конференций, скайп и т.п.

Важным элементом всех моделей смешанного обучения, является интерактивное взаимодействие, которое может осуществляться по следующим схемам:

- взаимодействие «учитель-ученик» (обмен электронными сообщениями, объявления, дискуссии, мини лекции)

- взаимодействие «ученик-ученик» (дискуссии, групповая работа, взаимооценка работ и т.п.)

- взаимодействие «ученик-учебный материал» (материал для чтения, электронные учебники, пособия и материалы курса).

Таким образом, смешанное обучение помогает педагогу:

- расширить образовательные возможности обучающихся за счёт увеличения доступности и гибкости образования, учёта их индивидуальных образовательных потребностей, а также темпа и ритма освоения учебного материала;

- стимулировать формирование активной позиции обучающегося: повышение его мотивации, самостоятельности, социальной активности, в том числе в освоении учебного материала, рефлексии и самоанализа и, как следствие, повышение эффективности образовательного процесса в целом;

- трансформировать стиль педагога: перейти от трансляции знаний к интерактивному взаимодействию с учениками, способствующему конструированию обучающимся собственных знаний;

- индивидуализировать и персонализировать образовательный процесс, когда обучающийся самостоятельно определяет свои учебные цели, способы их достижения, учитывая свои образовательные потребности, интересы и способности, а педагог выполняет роль помощника и наставника.

Указывая достоинства образовательной технологии смешанного обучения как оптимальной в условиях необходимости сочетания онлайн и офлайн формата в обучении, отметим собственный опыт в данном направлении.

В Комратском государственном университете активно функционирует Центр непрерывного образования, одной из целей которого является формирование разнообразных предложений в области повышения квалификации педагогов региона. Одним из направлений непрерывного образования является участие преподавателей университета в образовательных проектах на национальном и международном уровнях. В рамках реализации международного проекта «TOWARDS EUROPEAN UNIVERSITY LIFELONG LEARNING MODEL IN MOLDOVA» - COMPASS, 597889-EPP-1-2018-1-MD-EPPKA2-CBHE-SP, ERASMUS+ участниками рабочей группы был инициирован процесс проведения курсов непрерывного образования по актуальным программам. 10 июля 2021г. была запущена одна из программ «Интерактивные цифровые технологии в образовательной среде» (5 кредитов). Целью данного курса является освоение современных интерактивных технологий педагогического процесса с использованием цифровых инструментов; овладение умениями проектирования и анализа образовательного процесса в цифровой образовательной среде; формирование навыков построения индивидуальных траекторий развития ученика и учителя в открытом образовательном пространстве. Программа была предназначена для педагогов всех ступеней образования, желающих усовершенствовать свои компетенции в области дидактического проектирования образовательной среды средствами цифровых инструментов. Акцент в программе был сделан на возможности реализации предлагаемого контента в условиях реального живого взаимодействия участников образовательного процесса. Среди участников – слушателей курса: педагоги начальной школы, гимназического и лицейского цикла, системы дополнительного образования, а также педагоги высшей школы. Занятия проходили в режиме

онлайн, одна из встреч была запланирована в режиме физического присутствия (офлайн). Педагоги получили возможность на собственном опыте закрепить усвоенную информацию и сформировать соответствующие навыки в области технологии смешанного обучения. Данная программа – это пилотный проект. В дальнейшем, как мы надеемся, программа сохранит свою актуальность, и большее число педагогов будут иметь возможность пройти соответствующее обучение.

Итак, в заключении отметим, что на наш взгляд, практика интерактивного взаимодействия в условиях применения различных моделей смешанного обучения значительно ценнее формализованного воспроизведения материала в формате традиционного подхода. Изложенное свидетельствует о необходимости разумного и взвешенного сочетания используемых методов как классических, так и активных, интерактивных, цифровых, что позволит организовать образовательную деятельность, результатом которой будет обучение конкурентоспособного специалиста.

Библиография:

1. Грищенко Г.В. Смешанная модель обучения: секреты эффективной интеграции в офлайн - и онлайн-форматах. // Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/smeshannaia-model-obucheniia-sekrety-effektivnoi-i.html>
2. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. – Мн.: Университетское, 2000.
3. Клепикова А.Г., Кормакова В.Н. Применение дистанционных образовательных технологий в режиме офлайн, смешанного и онлайн обучения (на примере реализации основных образовательных программ и программ дополнительного профессионального образования) / А.Г. Клепикова, В.Н. Кормакова. – Белгород: ИД БелГУ НИУ «БелГУ», 2020.
4. Перепелкина Е. Образовательный микс.Онлайн и офлайн.//Режим доступа: https://edexpert.ru/blended_education
5. Подымова Л.С. Интерактивные методы в обучении и воспитании школьников. - УЦ Перспектива, 2011.
6. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. М., 1977.

УДК 373.3.013.3(477)

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОИСКАТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Московчук Людмила,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель К-ПНУ имени Ивана Огиенка,

г. Каменец-Подольский, Украина

e-mail: m.Lyudmyla@ukr.net

orcid id:0000-0003-2539-3050

Abstract. The article identifies modern general trends in the development of primary school in Ukraine. Peculiarities of the unconventional educational programs for general secondary education were analyzed.

Key words: modernization, primary education, educational activities, unconventional educational programs, junior pupil.

В начале XXI века радикально изменилась государственная образовательная политика в Украине. Происходит становление новых парадигм образования, которые ориентируют на вхождение нашей страны в мировое образовательное пространство, углубляются тенденции дифференциации образования. Реализация принципа вариативности дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать образовательный процесс за любыми моделями, в частности и авторскими. Это сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике: разработкой разных вариантов содержания образования, осуществлением научных разработок и практическим обоснованием новых педагогических идей и технологий.

Общие концептуальные основы содержания современного образования Украины, его организации и стратегии развития устанавливает Концепция развития образования Украины на период 2015–2025 гг. (2014 г.), Концепция реализации государственной политики в сфере реформирования общего среднего образования «Новая украинская школа» на период до 2029 г. (2016 г.), Закон Украины «Об образовании» (2017 г.) и Государственный стандарт начального образования (2018 г.).

Разработкой стратегических документов развития национальной системы начального образования, проведением теоретических и экспериментальных исследований актуальных проблем обучения, воспитания и развития младших школьников, составлением учебников, учебных пособий, методических рекомендаций для учеников и учителей начальной школы занимаются научные школы академиков НАПН Украины О. Савченко, Н. Бирик та Н. Вашуленка, такие ученые, как В. Васенко, И. Бех, Н. Богданец-Билоскаленко, О. Гармаш, Н. Голуб, М. Денисенко, Н. Коломиец, В. Крутий, О. Кузьмина, О. Лобова, С. Логачевская, Л. Масол, Л. Перетяга, Т. Пушкарева, Ф. Ривкинд, С. Скворцова, Т. Суржук, Ю. Федусенко, Н. Фролова, Р. Шиян, М. Чабайовская, Г. Яблонская, И. Янковская и др.

Происходят трансформации и в управленческой сфере образования: реорганизация системы управления, финансирования и менеджмента образования через децентрализацию, дерегуляцию, введение институциональной, академической и финансовой автономии учебных заведений, соблюдение принципа ответственности учебных заведений за результаты образовательной и воспитательной деятельности. Ключевым аспектом управленческих трансформаций в украинском национальном образовании стало создание Национальной системы качества образования (НСКО) и введение единой системы статистики и параметров измерения качества образования, участие Украины в международных мониторинговых исследованиях (PISA, TIMSS, PEARLS).

Характерными особенностями современного образовательного пространства является распределение классов начальных классов на учебно-познавательный, игровой, художественно-творческий, исследовательский, тематический, библиотечный секторы, а также - для отдыха и для учителя, обеспечение каждого педагога информационно-компьютерными технологиями.

Решение заданий новой образовательной системы обеспечивается стандартизацией содержания начального образования. Среди инноваций в Государственном стандарте начального образования такие, как [1]: введение двух циклов начального образования (адаптационно-игрового (1-2 классы) и основного (3-4 классы)); разработка содержания начального образования на основе компетентного, деятельностного, интегрированного и детоцентричного подходов; ценностное воспитание; управление содержанием начального образования через типовые и нетиповые образовательные программы, Базовый учебный план; увеличение до 20 % резервного времени во всех учебных программах, академическая свобода учителя в выборе программ, учебников и в педагогической деятельности; расширение перечня образовательных отраслей; конкретизация требований к уровню общеобразовательной подготовки учеников через определение общих ожидаемых результатов обучения относительно уровня каждого умения на завершение цикла, обязательных результатов обучения; введение постоянного наблюдения за учебной деятельностью школьников и

формирующее оценивание их достижений; формирование общих умений в развитии учеников («чтение с пониманием», «умение выражать собственную мысль устно и письменно», «критическое и системное мышление», «творчество», «инициативность», «способность к логическому обосновыванию своей позиции», «умение конструктивно управлять своими эмоциями», «оценивать риски», «принимать решения», «решать проблемы», «сотрудничать с другими личностями»); поддержка Стандарта через создание национальной электронной платформы Edera. Стандарт основывается на принципах презумпции талантливости ребенка, ценности детского возраста, радости познания, развития личности, гарантии здоровья и безопасности учеников, их успеха.

Регламентируют содержание начального образования Типовые образовательные программы для заведений общего среднего образования, утвержденные решением Коллегии Министерства образования и науки Украины от 22 февраля 2018 г. (1-2 классы), 08 октября 2019 г. (3-4 классы). Типовые образовательные программы разработаны под руководством А. Савченко і Р. Шияна [9; 10].

Согласно Закону Украины «Об образовании» (статья 33) образовательные заведения могут использовать типовые или другие нетиповые программы, которые разрабатываются и утверждаются соответственно Закону Украины «Об образовании» и специальных законов.

До реформы образования в некоторых экспериментальных школах и классах Украины уже работали за авторскими программами. Государственная служба качества образования (ГСКО), которая оценивает соответствие образовательных программ, рассмотрела 11 нетиповых программ. Среди них восемь были утверждены такими, что соответствуют новому Госстандарту начального образования (заключения ГСКО от 25 мая 2018 г., 06 июня, 11 и 22 сентября 2020 г.).

Следовательно, сегодня учителя начальной школы и родители младших школьников имеют право на выбор и обучение за 10 программами:

- за типовыми (2): НУШ-1 (под руководством А. Савченко) і НУШ-2 (под руководством Р. Шияна);

- за нетиповыми (авторскими) (8):

- 1) Образовательная программа для 1-2, 3-4 кл. за системой развивального обучения Д. Эльконина, В. Давидова и др. (авторы И. Старагина, Г. Захарова, Г. Жемчужкина, К. Пинсон, О. Перепелица, Н. Сосницкая);

- 2) Образовательная программа для 1-2, 3-4 кл. заведений общего среднего образования «Интеллект Украины» (автор И. Гаврыш);

- 3) Образовательная программа для 1-2, 3-4 кл. начальной школы за педагогической технологией «Росток» (автор Т. Пушкарёва);

- 4) Образовательная программа «Начальная школа: образование для жизни» (авторский коллектив Киевского университета им. Бориса Гринченка, научный руководитель В. Огневюк);

- 5) Образовательная программа «Мир ждет крылатых» для учеников 1-2, 3-4 кл. заведений общего среднего образования» (Институт педагогики Национальной академии педагогических наук, научный руководитель А. Цимбалару);

- 6) Образовательная программа первого и второго цикла начального образования за вальдорфской педагогикой» (Ассоциация вальдорфских инициатив в Украине, авторы Д. Косенко та О. Мезенцева);

- 7) Образовательная программа для 1-2 кл. заведений общего среднего образования за системой развивального обучения (Центр психологии и методики развивального обучения, авторы С. Ломакович, Л. Тимченко, С. Жукова, О. Кондратюк);

- 8) Образовательная программа для 1-2 кл. «Мир, в котором я живу» (Издательство «Учебная книга-Богдан», руководитель профессор С. Якименко).

Типовые программы хорошо освещены и распространены в государственных заведениях образования. Поэтому правомерно будет раскрыть цели и содержания нетиповых программ. Рассмотрим их особенности.

Образовательная программа первого и второго цикла начального образования *за вальдорфской педагогикой* разработана соответственно приказа МОН Украины от 15.09.2014 № 1044 о внедрении педагогической системы «Вальдорфская школа» в заведениях образования Украины. Характерными особенностями программы является обучение и воспитание на антропософии; природосоответствие содержания, преподавание предметов художественно-эстетического и ремесленно-практического циклов с 1 по 11 класс); внедрение специальных авторских предметов, предложенных Р. Штайнером (эвритмия, рисование форм, искусство речи и т. п.); формы и методы организации обучения (ритмическая организация процесса обучения (ритм дня, недели, года), преподавание эпохами, особенная структура уроков, междисциплинарное взаимодействие предметов, реализация феноменологического подхода в образовательном процессе, приобщение учеников к художественной и практической деятельности, специфическая система оценивания личностного развития ученика (отсутствие оценивания в баллах учебных достижений), сопровождение детей классным руководителем в течении 6-8 лет и др.

Основной идеей образовательных программ Вальдорфских школ является целостное развитие ребенка; которое максимально соответствует потребностям определенного возрастного периода. Вальдорфский план обучения и содержание образовательных программ пытается сберечь целостность человеческого естества, в котором объединены тело, душа и дух, а в педагогике эта целостность выражается соединением мышления, чувств и воли через объединение когнитивного компонента с эстетическим и практическим. Учебные предметы появляются в учебных планах вальдорфской школы соответственно тому, как ребенок «пробуждается» к окружающему миру [2].

Образовательная программа для 1-2 кл. заведений общего среднего образования за системой развивального обучения» (Центр психологии и методики развивального обучения, авторы С. Ломакович, Л. Тимченко, С. Жукова, О. Кондратюк). Программу разработано на основе психолого-педагогической теории развивального обучения Д. Эльконина и В. Давидова, усовершенствованно В. Репкиным, О. Дусавицким и др. ведущими учеными культурно-исторического подхода в психологии, заложенного Л. Выготским. Целью системы развивального обучения является воспитание личности как субъекта жизнедеятельности. Обязательная составляемая – адаптационный курс «Вступление в школьную жизнь», который направлен на оптимизацию переходного периода от дошкольного возраста к обучению в начальной школе. Особенность образовательной программы есть - применение метода решения учебных заданий, который стимулирует формирование познавательного интереса как внутреннего мотива учебной деятельности [3].

Образовательная программа «*Интеллект Украины*». В 2006 г. команда ученых г. Харькова под руководством доктора педагогических наук Ирины Гавриш представила к внедрению концепцию воспитания и обучения одаренных детей, разработанную на основе собственных исследований и передовых методик. Сегодня программа «Интеллект Украины» адаптирована и рассчитана на всех детей. Суть проекта состоит не в насыщении ребенка знаниями, а в приобретении нужных навыков работы с информацией. В перечень школьных предметов внедрены новые: «Учимся вместе» для развития памяти детей за специальными методиками и навыков работы с информацией; «Эврика» для развития творческих и исследовательских способностей, сообразительности, умения решать сложные задачи. На уроках используется большое количество наочного и видеоматериала. Кроме обязательных уроков физкультуры несколько раз в процессе каждого урока ученики принимают участие в музыкальных паузах с элементами физических упражнений и танцевальных движений. Для обучения детей за выше указанной программой родителям нужно ежемесячно оплачивать стоимость учебников, тетрадей и дидактического материала [4].

Образовательная программа для 1-2 кл. «Мир, в котором я живу» разработана авторским коллективом под руководством проф. С. Якименко. Построена на интегрированном подходе, который основывается на объединении пяти сфер жизнедеятельности человека: «Человек и природа», «Человек и общество», «Человек и культура», «Человек, наука и техника», «Человек и вселенная» (автор идеи – профессор Якименко С. И.). Такой подход ориентирует педагогов на унификацию опыта учеников в основных сферах их деятельности, реализацию системного, целостного, комплексного подхода к ребенку, на обеспечение гармоничного физического, эмоционального, волевого, морального, социального и интеллектуального развития соискателей начального образования. Содержание подхода направлено на личностное развитие детей, их субъективность в разных сферах жизнедеятельности. Интегрированный подход по сферам жизнедеятельности человека оживляет образовательный процесс, экономит время обучения, избавляет от усталости, способствует эффективному усвоению знаний с образовательных отраслей [5].

Образовательная программа «*Мир ждет крылатых*». Научным руководителем проекта «Мир ждет крылатых» является доктор педагогических наук Анжелика Цимбалару – главный научный сотрудник отдела инноваций и стратегий развития образования Института педагогики АПН Украины. Цель программы - органическая интеграция учебных предметов и их практическое использование. Программа состоит из шести учебных предметов вместо 12: «Вселенная», украинский язык, английский язык, математика, физическая культура, арт-технологии и ИКТ (информационно-компьютерные технологии). Обучение происходит за двумя уровнями – базовым и расширенным. Каждая школа может выбрать для расширенного изучения один из предметов: математика, украинский язык, английский язык, «Вселенная» или арт-технологии. Еще одна особенность программы – детям не нужно носить несколько тетрадей и учебников, потому что все уроки проводятся по одному журналу. Журнал имеет свою тематику и рассчитан на неделю обучения, раскрывает суть каждой темы с разных точек зрения. Журналы родители должны покупать за собственные деньги. Образовательная программа приобщает к образовательному процессу, сохраняет здоровье ребенка, учитывает индивидуальные особенности и доступна каждому [6].

Образовательная программа «*Начальная школа: образование для жизни*» представляет разновидность интегрированного тематически-проектного обучения. Работа над каждым отдельным проектом происходит в течении 2-3 недель, при этом в процессе обучения объединяются блоки знаний с разных областей науки. Предполагает практическую и исследовательскую деятельность учеников младшего школьного возраста. Содержание и виды деятельности образовательного проекта направлены на решение ключевого проблемного задания. Структура образовательного проекта включает такие этапы: подготовительный, исследовательски-творческий, заключительный. Для образовательного процесса нужны только учебники-тетради для каждой темы. Все материалы и техническое обеспечение для обучения предоставляются бесплатно [7].

Образовательная программа «*Росток*». Впервые принципы, которые используются в программе «Росток», сформулировал профессор Лев Тарасов, назвав разработанную им модель общего образования «Экология и диалектика». Со временем идеи Л. Тарасова развила педагог из Сум, кандидат педагогических наук, профессор Института модернизации содержания образования МОНУ Тамара Пушкарева, и создала систему «Росток». Основная цель программы - не просто передача ученикам готовых знаний, а развитие личности ребенка, которое позволило бы ему самостоятельно их добывать. Также программа «Росток» направлена на развитие математических способностей учеников. Базовые предметы «Ростка» - математика и природоведческие науки. Математику учат по «Тетрадах Петерсона», доработанных Т. Пушкаревой. Предмет «Окружающий мир» носит комплексный характер и включает начала биологии, химии и физики. Такие интегративные курсы дают возможность сразу получить общую картину мира, а потом изучать его детали. Родители должны покупать учебные пособия и тетради на полугодия [8].

Нетиповые образовательные программы являются единым комплексом образовательных компонентов для достижения соискателями начального образования обязательных результатов обучения и компетентностей соответственного уровня, установленных Государственным стандартом начального образования, а также развития в учеников общих умений, обозначенных в концептуальных основах Новой украинской школы.

Анализ содержания современных реформ в начальной школе позволяет выделить такие общие тенденции, как программная разнообразность, ценностная ориентация образовательного процесса, оптимизация организации обучения, применение в учебной деятельности интегрированного и деятельностного подходов, стандартизация и компетентностная направленность содержания, модификация системы оценивания успехов младших школьников, децентрализация и расширение автономии в академических вопросах, модернизация пространства и технологий обучения. Перспективным продолжением данного исследования является анализ эффективности обучения младших школьников Украины за нетиповыми программами.

Библиография:

1. Государственный стандарт начального образования. 2018. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата обращения: 16.01.2022).
2. Образовательная программа за вальдорфской педагогикой. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/15677/1/Mezentseva.pdf> (дата обращения: 12.01.2022).
3. Образовательная программа за системой развивального обучения. URL: https://centro.at.ua/index/pro_centro-4 (дата обращения: 11.01.2022).
4. Образовательная программа «Интеллект Украины». URL: <https://intellect-ukraine.org> (дата обращения: 11.01.2022).
5. Образовательная программа «Мир, в котором я живу». URL: <https://bohdanbooks.com/upload/iblock/3a9/3a9e360153688b9d47e178c5ff8c311f.pdf> (дата обращения: 15.01.2022).
6. Образовательная программа «Мир ждет крылатых». URL: <https://school30.sumy.ua/wp-content/uploads/2018/04/Na-krylah-uspihu.pdf> (дата обращения: 12.01.22).
7. Образовательная программа «Начальная школа: образование для жизни». URL: <https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-85188064> (дата обращения: 12.01.2022).
8. Образовательная программа «Росток». URL: <https://rostok.org.ua/shanovni-kolehy-osvityany-vchyteli-kerivnyky-zakladiv-zahalnoyi-serednoyi-osvity-batky-maybutnih-pershoklasnykiv/> (дата обращения: 15.01.2022).
9. Типовые образовательные программы для заведений общего среднего образования: 1-2 классы. Киев : ТД «ОБРАЗОВАНИЕ-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.
10. Типовые образовательные программы для зав. общего среднего образования: 3-4 класи. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf> <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Shiyana.pdf>

УДК 373.5

ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИМИСЯ-ПОДРОСТКАМИНА УРОКАХ ЭКОЛОГИИ

Недюрмагомедов Георгий,
кандидат пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «ДГПУ»,
г.Махачкала, РФ; ГКОУ РД «Новомугурухская
СОШ Чародинского района», ст.Уйташ, РФ.
e-mail: mgeorg@mail.ru
orcid.id:0000-0003-1718-8401

Рашкуева Заира,
кандидат биол. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «ДГПУ»,
г.Махачкала, РФ.
e-mail: mgeorg@mail.ru
0000-0001-5493-7817

Abstract: The article deals with the problem of underachievement in the lessons of ecology, understood as a discrepancy between the preparation of teenage students and the existing requirements for the assimilation of scientific knowledge, skills and abilities, an insufficient (low) level of mastery of educational material on ecology. The factors of underachievement in the lessons of ecology and the pedagogical conditions for overcoming it are considered.

Keywords: teaching ecology, school failure, causes of student failure in ecology lessons.

В начале XXI века наблюдается усиливающаяся тенденция снижения уровня успеваемости учащихся-подростков основной школы. Однако историко-педагогические источники показывают, что неуспеваемость существовала на всех этапах развития общества, в любых социально-экономических условиях (Водовозов В.И., Есипов Б.П., Каптерев П.Ф., Корф Н.А., Ч.Куписевич, Острогорский А.Н., Скаткин М.Н., Стоюнин В.Я. и др.). В последние годы, в РФ резко обострились многочисленные социальные проблемы, в том числе - резкое снижение ценности образования в обществе (Цетлин В.С. и др.). Неуспеваемость превратилась в хроническую, «вечную проблему» (Вергелес Г.И., Тодорина Д.Л. и др.).

Под *неуспеваемостью* понимается ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют дидактическим требованиям школы. На практике под *неуспеваемостью* обычно имеют в виду неудовлетворительные отметки по какому-либо предмету (или по всем предметам сразу) в четверти или в году (Пидкасистый П.И.) [2]. Перевод неуспевающих в следующий класс - мера неэффективная, поскольку изначально обрекает их на отставание (не усвоив программу обучения на должном уровне за предыдущий класс, такие учащиеся, имея большие проблемы в знаниях, не смогут стать успевающими в следующем классе). Поэтому успешность работы педагогического коллектива школы по преодолению неуспеваемости зависит от правильного установления причин (имеющих полисистемный характер и лежащих в основе данного явления) и педагогических условий по повышению уровня успеваемости учащихся. К числу *причин* можно отнести: уровень и темпы умственного развития, особенности используемых учебных программ, низкий уровень подготовки и деятельности педагогического коллектива и многое другое, но все они обуславливают высокую вероятность дальнейшего развития и усиления неуспеваемости учащихся (Божович Л.И., Маркова А.К., Недюрмагомедов Г.Г., Якиманская И.С.) [5].

Проблемой повышения успеваемости учащихся в школе занимались многие известные педагоги (Бабанский Ю.К., Гельмонт А.М., Давыдов В.В., Данилов М.А., Кабатченко Т.С., Калмыкова З.И., Кумарина Г.В., Монозон Э.И., Рубинштейн С.Л., Цетлин В.С. и др.).

Неуспеваемость, являясь следствием процесса обучения, одновременно является негативно формирующим фактором, оказывающим не только негативное влияние на качество учебно-воспитательного процесса, но и на формирование личности. Масштабы этого явления (неуспеваемости) стали настолько велики, что оно сегодня является значимым фактором социального неблагополучия выпускников школы.

Одним из путей устранения неуспеваемости является её преодоление. Это -практическая задача, которая постоянно стоит перед каждым учителем, каждой школой. В научно-педагогической литературе предлагаются различные варианты и способы нивелирования влияния неуспеваемости на процесс обучения. Однако, в этих работах не находят должного научно-теоретического осмысления и прикладного решения вопросы, касающиеся повышения уровня успеваемости учащихся-подростков основной школы, в условиях действия школьных стандартов (ФГОС ООО) [6], в том числе при изучении экологических дисциплин.

Необходимость решения проблем, связанных с повышением качества обучения, обуславливает актуальность *проблемы исследования* по повышению качества обучения, в том числе - «экологии», на основе определения предупреждения причин, ведущих к неуспеваемости учащихся-подростков основной школы.

В связи с тем, что условия современной жизни резко меняются и выдвигают новые требования к уровню подготовки учащихся, проблема неуспеваемости учащихся-подростков общеобразовательных школ становится очень важной. Снижение академической успеваемости сегодня в наибольшей мере наблюдается в подростковом возрасте (Атласкина Н.Н., Божович Л.И., Зеньковский В.В., Мусеридзе Т.Л., Недюрмагомедов Г.Г., Семчук Н.М. и др.), что связано многочисленными объективными и субъективными причинами. Этот возраст, в научной литературе, считается *сензитивным* к педагогическим влияниям, к профилактическому и коррекционному воздействию (Зайналова Л.А., Липзиц И.С., Цукерман Г.А. и др.), поэтому в этот возрастной период можно успешно предупреждать неуспеваемость в процессе обучения, в том числе – «экологии».

Усиление «глобального экологического кризиса», причиной которого выступает противоречие между культурой (породившей «технократическую цивилизацию») и законами природы, потребляя которую общество превысило возможности биосферы восстанавливать утраченное, требует активного формирования экологической культуры личности и общества (Захлебный А.Н., Недюрмагомедов Г.Г., Несговорова Н.П., Семчук Н.М., Суравегина И.Т., Тюмасева З.И., Янакиева Е.К. и др.) [3;5], а это предполагает и повышение уровня успеваемости при изучении экологических дисциплин («экология растений», «экология животных», «экология человека» и «региональная экология») в основной школе.

Формирование экологической культуры учащихся-подростков осуществляется на основе реализации трех моделей (многопредметной, однопредметной и смешанной), из которых наиболее эффективной является «смешанная модель» [3].

В *смешанной модели* все школьные дисциплины сохраняют свои специфические образовательные цели, а координирующую роль берет на себя один из курсов экологической направленности (например, «общая экология»), в содержании которых в органичной связи представлены естественнонаучные и социальные компоненты содержания.

В этой модели содержание экологических знаний вводится с учетом особенностей традиционных учебных предметов, а также целостно в самостоятельных интегрированных предметах. «Смешанная модель» в дагестанских школах реализуется «по горизонтали»: учебный предмет («экология растений» в 6 классе, «экология животных» в 7, «экология человека» в 8 и «региональная экология» в 9 классе) + экологизация учебных предметов («биология», «химия», «физика», «география» и др.) + внеклассная работа по экологии. Важным компонентом «смешанной модели» является дисциплина «региональная экология»/«Экология Дагестана (Западный Прикаспий)» [4], которая вводится на уровне школьного компонента.

Неуспеваемость проявляется «в суммарной, комплексной итоговой неподготовленности учеников за определенный промежуток учебного времени и в появлении недостатков общей культуры поведения» (Бычкова Н.В.). В зарубежной литературе (англ. «school failure») «неуспеваемость» связывается с неспособностью ученика приобрести фундаментальные знания, навыки и компетенции, которые предусмотрены учебным планом и нормативной документацией в сфере образования. «Неуспеваемость» во многом зависит от установленных

правил перевода, учащихся в следующий класс. Поскольку в школе переводят в следующий класс тех, кто удовлетворяет минимуму требований соотносящихся с баллом «три», то неуспеваемость выражается баллами «два» и «один» и может определяться как несоответствие минимальным требованиям.

К распространенным причинам неуспеваемости учащихся-подростков можно отнести:

- пониженная обучаемость школьника (Калмыкова З.И.);
- недостатки в развитии познавательных процессов (Дубровина И.В.);
- педагогическая запущенность (Антонова Г.П., Калмыкова З.И., Кулагина И.Ю.);
- индивидуально-типологические особенности (Гуревич К.М., Зархин В.Г.),
- интеллектуальная пассивность (Орлова Л.В.);
- отсутствие адекватной мотивации учения (Прихожан А.М., Толстых Н.Н. и др.) [4].

Многообразие причин неуспеваемости при изучении экологических дисциплин затрудняет деятельность учителя по их выявлению, и в большинстве случаев учитель выбирает традиционный способ работы с неуспевающими – дополнительные занятия с ними, состоящие в повторении пройденного учебного материала. При этом дополнительные занятия проводятся сразу с несколькими отстающими учащимися. Однако, эта работа, требующая большой затраты времени и сил, не даёт желаемого результата.

Рассмотрим некоторые из «классификаций неуспеваемости» которые можно использовать при обучении экологии, например:

1) Бударный А.А. выделяет два типа неуспеваемости:

- первый тип - абсолютная неуспеваемость, которая наблюдается у учащихся, объективно не способных выполнить самых простых заданий;
- второй тип - относительная неуспеваемость, наблюдаемая у учащихся, с потенциальными способностями, но в силу обстоятельств не имеющие возможность их применить;

2) Гельмонт А.М. и Мурачковский Н.И. выделяют три типа, это:

- общая (абсолютная) неуспеваемость - возникает вследствие неподготовленности ученика к школе, неблагоприятных условий жизни, его низкого уровня развития;
- частичная (относительная) неуспеваемость - возникает вследствие проблем в преподавании, пробелов в знаниях из-за недобросовестности ученика, отсутствия интереса к учебе;
- эпизодическая неуспеваемость - возникает вследствие низкого уровня обучения;

3) Локалова Н.П. предлагает два типа школьной неуспеваемости:

- общее отставание в учебе;
- отставание по отдельным предметам.

Гельмонт А.М., в зависимости от количества учебных предметов и устойчивости отставания, выделил три вида неуспеваемости школьников:

- общее и глубокое отставание – по многим или всем учебным предметам длительное время;
- частичная, но относительно стойкая неуспеваемость – по одному-трем наиболее сложным предметам (биология, экология, математика и т.д.);
- неуспеваемость эпизодическая – то по одному, то по другому предмету.

Во всех случаях Гельмонт А.М. имеет ввиду *фиксированную неуспеваемость* (к неуспевающим он относит тех учащихся, которые «приходят к концу четверти с грузом неудовлетворительных оценок» [1].

При обучении экологии, ученые выделили следующие *факторы неуспеваемости*:

- физиологический фактор (учеба должна быть связана с положительными отметками и хорошим здоровьем): включает -пониженный иммунитет, инфекционные заболевания, болезни опорно-двигательного аппарата, нарушение ЦНС, психические нарушения;

- психологический (существует прямая связь между успеваемостью и вниманием, памятью, мышлением): нарушение в развитии внимания и памяти, медлительность понимания, дефекты развития речи, узость кругозора, отсутствие учебной мотивации и т.д.;

- социальный фактор: неблагоприятные бытовые условия, конфликты, малообеспеченность, безнадзорность ученика, отсутствие нормальных отношений с родителями и учителями (Белоцерковец Н.И. и др.).

Специалисты утверждают, что неуспеваемость у учеников при изучении экологических дисциплин, формируется на протяжении определенного времени и представляет ряд причинно-следственных связей. Цетлин В.С. [7] выделяет три этапа формирования неуспеваемости как явления, это:

- появление и накопление непреодоленных трудностей;
- отставание в учении;
- неуспеваемость, как явление.

На основании анализа теории и школьной практики по преодолению неуспеваемости на уроках экологии, можно предложить следующие *педагогические условия*:

-учителю экологии, при объяснении темы (раздела),необходимо ставить перед учениками - учебную задачу (указав перечень знаний, умений и навыков, которые они должны освоить при изучении темы);

- при изучении темы создавать - проблемные ситуации, рассказывающие ее сущность и актуальность;

- основой деятельности учеников является – их учебная деятельность (осуществляемая под руководством учителя-предметника);

- контроль учебной деятельности должен быть направлен на развитие учебно-познавательной мотивации учеников на уроках экологии;

-индивидуальный подход на уроках экологии (творческие индивидуальные задания);

- оценка учебной деятельности учащихся должна – качественная и количественная;

- оценка учебной деятельности на роках экологии должна быть открытой;

- использовать на уроках экологии индивидуальные и коллективные проектные работы;

-чаще спрашивать неуспевающего школьника, ив случае неудачного ответа воздержаться от отрицательных оценочных суждений;

-чаще поощрять (и отметкой, и оценочными суждениями) ответы слабоуспевающих, а в некоторых случаях преднамеренно завышать им отметки;

- использовать на уроке экологии, при закреплении и повторении нового материала – дифференцированные задания (расчитанные на слабых, средних и сильных учащихся); метод направлен на то, чтобы облегчить условия работы неуспевающих, позволяя достичь ими некоторого успеха;

- обязательно должна быть (по экологии) домашняя учебная работа (способствует переводу знаний из кратковременной в долговременную память, обеспечивая их прочное усвоение; призвана подготовить учащихся к послешкольному самообразованию; способствует превращению ученика в активный субъект учебной деятельности).

- необходимо предупреждать несоразмерность объёма и сложность домашнего задания, ведущей к перегрузке (по экологии, для учащихся 5-6-х классов норма выполнения домашних заданий не должна превышать 2-х часов, а для учащихся 7-8-х классов - 2,5–3-х часов);

- необходим особый подход к освещению учебного материала по экологии и его преподнесению (эмоционально-образный, подчеркивание различных привлекательных сторон содержания, интересные факты, парадоксы и др.);

-необходимо вернуться к знаниево-ориентированной образовательной парадигме, отказавшись от ошибочной личностно-ориентированной (которая привела к массовому снижению качества обучения) и др.

Таким образом, неуспеваемость – это сложная многогранная социально-педагогическая проблема современной школьной действительности. Поэтому профилактика школьной

неуспеваемости предполагает своевременное выявление и устранение всех факторов и причин, приводящих к систематическим пробелам при изучении школьных экологических дисциплин. Наиболее эффективными являются предложенные нами педагогические условия. Необходимо также отметить, что успех работы по устранению причин неуспеваемости учащихся-подростков зависит от наличия у учителей экологии - знаний, необходимых для организации их деятельности по преодолению неуспеваемости.

Библиография:

1. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. - М.: Просвещение, 2004.
2. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2006.
3. Недюрмагомедов Г.Г. Проблемы экологического образования старшеклассников в дагестанской общеобразовательной школе // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. - 2007. - № 3(139). - С.130-133.
4. Недюрмагомедов Г.Г., Багирова И.А. Экология Дагестана (Западный Прикаспий): 9 класс: Учебное пособие для 9-х (10-х) классов общеобразовательных учреждений. - Махачкала: АЛЕФ, 2014. - 266 с.
5. Недюрмагомедов Г.Г., Джаруллаев Д.Г. Проблемы методики преподавания школьного регионального курса «Экология Дагестана» // Ecology and environment: Proceedings of the Third students scientific conference. - Shumen: Konstantin Preslavsky University Press, 2017. - Vol. 4. - P. 128-135.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://base.garant.ru/55170507/>
7. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. - М.: Педагогика, 1977. - 120 с.

УДК 378.147.01.33:81'243

ОБУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ СОИСКАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ «ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ»

Олинец Татьяна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель К-ПНУ им. И. Огиенка

г. Каменец-Подольский, Украина

e-mail: t.olinets@ukr.net

orcidid: 0000-0001-8554-6894

Abstract. The article is devoted to the problem of using smart cards at English classes in higher educational institutions. The advantages of using smart cards in the process of learning English are highlighted. The algorithm of work with lexical units with the help of «mind mapping» technology is considered.

Key words: intelligence map, lexical material, applicants for higher education, English language classes.

Современное образование требует от преподавателей использования новых технологий подготовки соискателей высшего образования, которые развивали бы мышление, креативность, разговорную практику, самореализацию. Поэтому становится популярным использование интерактивных методов обучения, ведь они полностью отвечают требованиям современности. Интерактивные методы обучения наиболее эффективно способствуют

развитию речевой деятельности, что является важным аспектом в изучении иностранных языков. Особое внимание преподавателей должно быть направлено на пробуждение личностных качеств соискателей высшего образования, развитие их способности к творческому и критическому мышлению, познавательные интересы, желание овладеть коммуникативными навыками иностранного языка. Выявлено, что применение интеллект-карт в процессе преподавания иностранного языка помогает соискателю высшего образования организовывать свою проектную деятельность, обучает самостоятельной работе и умению выделять главное, установить взаимосвязи, а использование графических средств визуализации облегчает понимание обучающей информации, способствует лучшему развитию языково-речевых навыков [4].

Значительный вклад в теоретическое и практическое развитие проблемы, в частности анализа технологии «Mind map» и возможности ее применения на занятиях по иностранному языку, внесли в своих работах как зарубежные, так и отечественные ученые (Бурдукова Г. Н., Войтенко И. Г., Гордеева А. И., Кайдаш М. В., Кулик С. И., Максимова Л. Е., Перерыв К. М., Черный М. В. и др.).

Цель статьи – определение и обоснование особенностей использования ментальных карт как эффективного средства обучения англоязычной лексике соискателей высшего образования.

Известно, что хорошее методическое представление, удачная графическая интерпретация способствуют легкому усвоению сложного учебного материала, а эффективная визуализация в процессе обучения стимулирует работу памяти, позволяет увидеть суть проблемы, выявить в наборе данных новые знания.

Одним из перспективных путей визуализации учебной информации является представление ее в виде интеллект-карты, реализуемой в процессе майндмеппинга. Майндмеппинг (mind mapping) – это технология, позволяющая эффективно восстанавливать информацию, генерировать и фиксировать новые идеи, делать выводы и устанавливать связи между ними. Она направлена на развитие правой стороны головного мозга человека, которая, как правило, менее развита [3, с. 10].

Карты разума являются разработкой известного автора по проблемам мышления – Тони Бьюзена, который в своем труде объясняет понятие «карты разума» как записи, порожденные творческим мышлением, которые в буквальном смысле представляют собой легкий для чтения план мыслей, разворачивающийся планомерно по мере того, как эти же мысли возникают в голове человека.

Карта разума – это схема, которая визуализирует определенную информацию при ее обработке человеком, это способ изображения процесса общего системного мышления с помощью структурно-логических схем радиальной организации. Карта разума реализуется в виде диаграммы, на которой изображены слова, идеи и другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи. Тони Бьюзен объясняет, что «интеллект карты» является чрезвычайно эффективной технологией обучения, поскольку они не только используют визуальные образы, но сами по себе являются визуальными образами [1].

Использование различных творческих задач на занятиях по английскому языку способствует развитию креативных способностей соискателей высшего образования, повышает интерес к обучению. Одним из таких средств является применение карт ума на занятиях по английскому языку при: 1) работе с фонетическим материалом; 2) работы с лексическим материалом; 3) работы с грамматическим материалом; 4) работы с текстовым материалом; 5) обучение устному монологическому выражению; 6) представление результатов проектной деятельности [3, с. 40].

Целью применения технологии Mind map на занятиях по английскому языку является интерес соискателей высшего образования при изучении нового материала, облегчение процесса запоминания и восприятия новой информации. На этапе закрепления карты ума

позволяют охватить весь изученный материал, выделить главное и в доступной форме представить соискателям высшего образования.

Следует отметить, что на начальном этапе изучения английского языка карты ума лучше предлагать в готовом виде. Тогда речь идет не о создании карты, а о ознакомлении с тем, что на ней изображено, с определенной целью. Это возможно благодаря соблюдению определенных в методике требований к созданию карты разума, а именно:

- 1) для создания карты используется обычный лист бумаги;
- 2) организация пространства должна быть четкой, но произвольной, чтобы не оставалось порожнего места, а линии, ветви, лучи не размещались очень плотно, не смешивались с соседними;
- 3) необходимое применение рисунков или символов, которые используются для обозначения ассоциаций, возникающих в связи с ключевым понятием;
- 4) записи печатными буквами происходят ясно и четко при применении слов, выражений для воплощения идей, ассоциаций;
- 5) изображение в конце каждой линии, ветви, луча только одного нового ключевого слова, рисунка;
- 6) использование разных цветов (карандашей, маркеров) для основных ответвлений, что помогает целостному и структурированному восприятию карты [3, с. 38].

Соискатели должны четко осознавать и воспроизводить все этапы под руководством преподавателя для более глубокой проработки учебного материала.

Рассмотрим алгоритм работы с лексическими единицами на тему: «Globalization», который выглядит так:

Первый этап. Работа начинается с того, что главная идея размещается в центре. Вся прилагаемая информация должна быть связана с главной идеей, это поможет сосредоточиться на раскрытии значения понятия.

Преподаватель: We are going to discuss the problem of «Globalization».

Второй этап. На этом этапе мы начинаем добавлять возникающие ассоциации, когда мы думаем о главной идее. Применяется прием «мозгового штурма», то есть соискатели называют ассоциации, связанные с «глобализацией»: communication, brands, technology, trade, culture, outsourcing, growth, interaction.

Преподаватель: What comes to your mind when you hear the word «globalization»?

Students 1: Globalization is a controversial issue for business and governments throughout the world.

Student 2: Globalization involves goods, services, data, technology, and the economic resources of capital.

Student 3: Globalization is the process of interaction and integration among people, companies, and governments worldwide.

Student 4: Globalization is the word used to describe the growing interdependence of the world's economies, cultures, and populations, brought about by cross-border trade in goods and services, technology, and flows of investment, people, and information.

Преподаватель: You are full of ideas. So, let's reflect them now.

Третий этап. Если при создании карты ума возникло много ассоциаций, нужно посмотреть, как их можно сгруппировать.

Четвертый этап. На этом этапе мы начинаем каждую дополнительную ветвь заполнять новыми ассоциациями. При создании карты разума целесообразно использовать разные картинки, изображения [2, с. 92].

Образец задания для соискателей высшего образования на занятии по английскому языку с применением технологии Mind mapping

Make your own mind-map on the topic «Globalization». Discuss in pairs or group of three what is behind each of the words in connection with globalization. Write down your findings.

Следовательно, применение «Mind map» на занятиях по английскому языку в высших учебных заведениях позволяет создать мотивацию к изучению английского языка, организовывать, разнообразить виды деятельности и самостоятельную работу, осуществлять дифференцированный подход к изучению тематической лексики.

Библиография:

1. Карты знаний как средство повышения эффективности усвоения учебного материала учащимися и их применение с помощью веб-серверов. URL: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64 (дата обращения: 16.01.2022).
2. Радченко И. М. Технологии conceptmapping и mindmapping в контексте информационно-дидактической среды // Проблемы подготовки современного учителя: сб. науч. трудов Уманского гос. пед. ун-ва им. П. Тычины / ред. кол. : Н. С. Побирченко [и др.]. Умань: ЧП Желтый, 2020. Вып. 1. С. 90-98.
3. Рудник Ю. В. Инновационные технологии обучения иностранным языкам // Исследования молодых ученых в контексте развития современной науки: матер. IV ежегодной Всеукр. науч.-практ. конф. 27 марта 2014 г. / М-во образования и науки Украины; под общ. ред. Огневьюка В.О. : Киев. ун-т им. Б. Гринченко, 2014. 280 с.
4. Формирование англоязычной лексической компетентности младших школьников с использованием карт памяти. URL: <http://www.inozemnimovu.org/Ukrain/journal/213/Hordyeyeva,%20Kulyk.pdf> (дата обращения: 16.01.2022).

УДК 373.013.42

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ГИМНАЗИСТОВ В АДАПТИВНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Рябая Диана,

Директор гимназии им.П.Казмалы, м.Чадыр-Лунга, Республика Молдова

e-mail: diana.bachu@mail.ru

orcid.id: 0000-0003-0697-4503

Abstract: The article touches the problem of promoting the integrated educational system that aims at creating conditions for the development of a personality striving for successful socialization and self-realization as a part of society and for teaching an active life position in educational institutions. The main components of socialization are analyzed. Based on the results of questionnaires and diagnostics, a conclusion about the need for a close relationship between education and upbringing in the pedagogical process for positive socialization of students is made.

Keywords: socialization, adaptation, diagnostics, education, student, educational institution, questionnaire.

Потребность в самореализации – одна из ведущих потребностей личности, являющейся внутренним стимулом человеческой деятельности. Поэтому в современном учебном заведении главное значение имеет социально- прогрессивный тип самореализации личности, выражающийся в стремлении самореализации себя как части социума. Создание условий для развития личности, способной к такому типу самореализации – наша основная задача [3, с.5].

С 2016 по 2021 годы педагогический коллектив гимназии им. П. Казмалы м. Чадыр-Лунга работал по методической теме «Управление образовательным процессом в адаптивной школе». Менеджерская команда гимназии констатировала, что по мере изучения теоретического материала и передового педагогического опыта в адаптивном учебном заведении по личностно-ориентированному обучению и рефлексивному управлению

образовательным процессом, применяя современные методы образовательной технологии, педагогический коллектив активизировал свою деятельность на личностные функции: *мотивация, рефлексия, самоопределение ученика, повышение его социального статуса и активная жизненная позиция*. Приоритетным направлением в нашем учебном заведении является предоставление равных возможностей всем учащимся, ориентирование на удовлетворение их разнообразных познавательных потребностей и интересов, обеспечивающих условия для их жизненного самоопределения и самореализации.

Коллектив гимназии постоянно изучает новые подходы и идеи моделирования содержания, организации педагогического процесса и управления в адаптивном учебном заведении. Анализ показывает, что именно эти идеи позволяют решать проблему создания целостной образовательной системы. Именно в гимназии, в современном массовом образовательном учреждении, существуют сложности образовательного процесса, и есть острые проблемы подготовки детей и юношества к жизни.

Для решения задачи образования успешного ученика вся воспитательная работа была нацелена на самовоспитание высокой гражданской позиции и нравственных качеств, на содействие формированию естественно-научного взгляда ребенка на природу и общество, на своё место в жизни, свою роль в обществе и государстве. Стратегия современного образования заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения учащимся проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, подразумевающий возможность реализации своих личных планов.

Подготовку учащихся к реализации Концепции образования на протяжении всей жизни учебное заведение должно начинать на самых ранних этапах образовательного процесса. С целью более эффективного и качественного развития образовательного процесса необходимо на наш взгляд опираться на следующие значимые умения:

- 1) научиться познавать;
- 2) научиться делать;
- 3) научиться жить вместе;
- 4) научиться жить в ладу с самим собой.

Вышеизложенное подчеркивает, что очень важно *научиться жить вместе*, воспитывая в себе принятие и понимание другого человека, отношение к нему как к ценности.

Собственные наблюдения и специальные исследования в этом плане показали, что в современном учебном заведении необходимо способствовать воспитанию у детей стремления и умения жить вместе: в группе, в классе, в семье, в социуме, в мире. В этой связи исключительно важным является разбудить и поддерживать у детей чувство понимания взаимозависимости в мире, развивать у них коммуникативность, умения предупреждать и снимать конфликты.

Важнейшая основа развития образовательного процесса состоит в том, чтобы ученик научился жить, обеспечивая развитие собственной личности и познавательных способностей. В учебном заведении создаем условия для саморазвития у учащихся мотивации к познанию, духовных потребностей, собственной индивидуальности: *памяти, мышления, эстетических чувств и физических возможностей*. Важнейшей задачей становится помощь учащимся в *самопознании*, только тогда ученик может построить траекторию своего развития: *Мотивация, Рефлексия, Действия, Эмоции*.

02.04.2021 года проведён Педагогический совет по теме: «*Использование комплексного подхода в социализации учащихся*», на котором было уделено большее внимание вопросам социализации. Педагоги учебного заведения отметили огромное влияние современного мира на ребенка. Семья, взрослые в учебном заведении, сверстники в своей среде, СМИ, интернет предлагают совершенно разные модели поведения. Подростку очень сложно определиться с выбором приоритетов: с одной стороны, жизнь во имя удовлетворения своих собственных потребностей, а с другой – доминанта гражданского воспитания. В результате обсуждений участники заседания пришли к выводу, что *успешная социализация является одним из условий*

подготовки учащихся, способных в будущем развивать общество и духовность нации. Следовательно, актуальной задачей педагогов является формирование у учащихся критического мышления и создание условий для позитивной социализации подростка в современных условиях.

Педагоги отметили, что основными принципами работы по социализации должны являться: *самоактуализация, индивидуальность, творчество и успех, доверие и поддержка, право выбора*. В ходе деловой игры педагогами были определены несколько направлений системы воспитательной работы: духовно-нравственное воспитание, патриотическое воспитание, эстетическое, здоровье, интеллектуальное развитие, трудовое воспитание, формирование единого воспитательного и образовательного пространства «Учебное заведение – Ученик – Семья». Для реализации этого направления родители активно участвуют в жизни класса и учебного заведения: родительские собрания, работа с проблемными малоимущими детьми, поддержка одаренных детей, совместные экскурсии и поездки по святым и памятным местам Молдовы, совместные спортивные и праздничные мероприятия родителей, педагогов и учащихся.

Заместитель директора по учебно-воспитательной работе акцентировала внимание педагогов, что социализация должна начинаться в детстве, когда примерно на 70% формируется человеческая личность. Вхождение ребенка в общество может быть затруднено особенностями его физического и психического развития, или при усвоении социальных норм ценности ребенка искажается в результате негативного влияния среды, когда ребенок выпадает из нормальных социальных отношений и нуждается в специальной помощи для успешной интеграции в обществе.

В контексте вышеизложенного менеджером были сделаны выводы о том, что:

- 1) педагогические кадры гимназии должны начать разработку для каждой категории учащихся свои методики и технологии воспитательного характера, которые позволят активизировать позитивные и нейтрализовать негативные факторы;
- 2) начать постепенное внедрение в систему работы гимназии психолого-педагогического проектирование социального развития личности учащегося,
- 3) осуществлять постоянное стимулирование социально-коммуникативной активности учащихся,
- 4) работать над созданием единой системы воспитательных воздействий семьи и учебного заведения.

В докладе директора «Деятельность образовательного учреждения по вопросам социализации учащихся» было отмечено, что по мнению доктора педагогических наук А. В. Мудрик, автора инновационных программ, направленных на воспитание и социализацию детей, "современная школа владеет всеми механизмами социализации, в следствии чего способна оказывать активное влияние не только на ребенка, но и на общественную жизнь в целом". Среди основных механизмов школьной социализации Анатолий Викторович выделяет два основных направления:

- 1) социально-психологическое - неосознанное усвоение ребенком норм социального поведения, подражание какому-либо примеру, неосознанное отождествление себя с каким-либо человеком (или группой).
- 2) социально-педагогическое - усвоение ребенком принятых в нашем обществе эталонов поведения, норм, стереотипов и взглядов [11, с.2].

Подытожив докладчик пояснила, что за время пребывания в учебном заведении учащиеся не только получают базовые знания, но и усваивают новые социальные роли, моральные нормы и ценности.

Учителями начальных классов было отмечено, что немаловажным является необходимость уделять особенного внимания процессу адаптации первоклассников. На протяжении многих лет в гимназии в первом семестре учителями начального цикла обучения

проводится диагностика адаптации первоклассника с использованием *«Анкеты для родителей первоклассников»*, разработанной М. Р.Битяновой М.Р.

На заседании методической кафедры учителей начальных классов гимназии были утверждены обязательное проведение следующих этапов диагностики адаптации первоклассников к учебному заведению:

1) **Наблюдение.** В течение двух первых недель педагог наблюдает за поведением детей на уроках и при общении друг с другом. Он следит за уровнем их усидчивости, настроением, концентрацией внимания.

2) **Обследование.** Проводится во второй половине сентября в течение двух недель. Дети проходят групповые и индивидуальные тестирования. Определяется мотивация и способность к обучению, эмоциональное состояние каждого ребёнка.

3) **Анализ.** Педагог систематизирует полученные данные. Он определяет детей, склонных к дезадаптации. С результатами анализа он знакомит родителей и педагогов. До окончания первой учебной четверти педагог готовит программу индивидуальных занятий.

4) **Коррекционная работа.** Проводится в форме индивидуальных занятий с детьми, у которых наблюдается дезадаптация. Работа ведётся в течение 2–4 месяцев.

5) **Повторное обследование.** Выполняется в апреле-мае первого учебного года.

6) **Заключительный этап.** Проводится сравнительный анализ первого и второго обследования. На его основе определяется степень эффективности проведенной педагогом работы с детьми.

Исходя из мониторинга и заключений учителей начальных классов гимназии адаптация к условиям обучения у разных учащихся проходит по-разному и зависит от разных факторов: его здоровья, умения общаться, готовности принять новые правила, от развития волевой и мотивационной сферы, а успешность адаптации первоклассника влияет на его успехи в учебном заведении, проявляется в поведении, общении, здоровье.

Заместитель директора подчеркнула, что по результатам диагностики, проведенной в период с 2016-2021 годы адаптацию первоклассников гимназии можно считать успешной, так как 78% адаптировались.

По мнению автора, одним из важных направлений общего среднего образования является создание и обеспечение здоровьесберегающих форм и технологий в образовательный процесс так как:

1) здоровье учащегося является одним из существенных условий успешности обучения и развития в школьном возрасте;

2) уровень и качество психологического здоровья характеризуются показателями социальной, социально-психологической и индивидуально-психической адаптации учащегося к учебному заведению.

По мнению психологов у учащихся пятых классов наблюдается более высокий уровень тревожности, чем в других классах. Данный показатель наш взгляд связан с особенностями переходного периода из начальной школы на вторую ступень обучения.

В гимназии с 2011 года анализируется уровень и характер школьной тревожности у учащихся V классов и причины его возникновения.

Для диагностики уровня тревожности учащихся V классов используется опросник А. Филлипса, который позволил определить, кто из детей испытывает стрессы в разных школьных ситуациях.

На рисунке 1 отражены результаты изучения школьной тревожности учащихся V классов на начало 2021 -2022 учебного года:

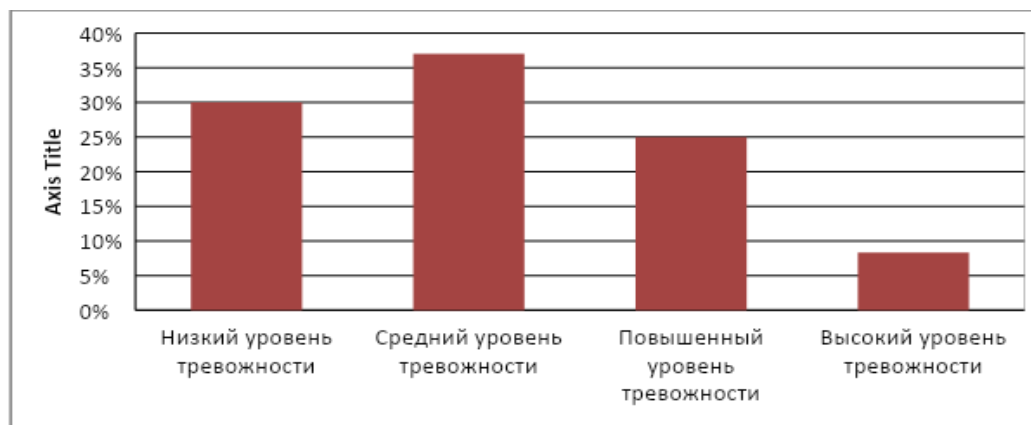


Рисунок 1. Распределение учащихся V классах по уровням школьной тревожности (%)

По результатам диагностики психолог гимназии отметила, что:

- 1) наличие тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности подростков к тем или иным жизненным ситуациям;
- 2) состояние тревожности препятствует у учащихся процессу социализации, достижению успехов, установлению гармоничных отношений с окружающими;
- 3) хроническое напряжение, сопровождающее тревожность, приводит к быстрому истощению организма, утомляемости, снижению умственной работоспособности учащихся;
- 4) школьная тревожность выражается в волнении, неуверенности, растерянности учащихся при вызове к доске, суетливости, отвлекаемости, пассивности на учебных занятиях и др.
- 5) тревожный подросток сомневается в правильности своего ответа на вопрос учителя, выполнения учебных заданий; боится высказать своё мнение на учебном занятии; испытывает повышенный страх не оправдать ожиданий окружающих и др.

Однако специалистом было подчеркнуто, что своевременное выявление подростков с признаками тревожности, оказание им своевременной помощи является важной задачей педагогических работников гимназии и позволит снизить риск возникновения утомляемости учащихся, их эмоционального неблагополучия и сохранения психологического здоровья.

Для диагностики уровня социализации старшеклассников в учебном заведении используется «Методика определение направленности личности» (ориентационная анкета), впервые опубликованная Б.Бассом в 1967 году. С помощью данной методики были выявлены следующие направленности:

1. 11% учащихся направленность на себя (Я) - ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.
2. 19% учащихся направленность на общение (О) - стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.
3. 70 % направленность на дело (Д) - заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

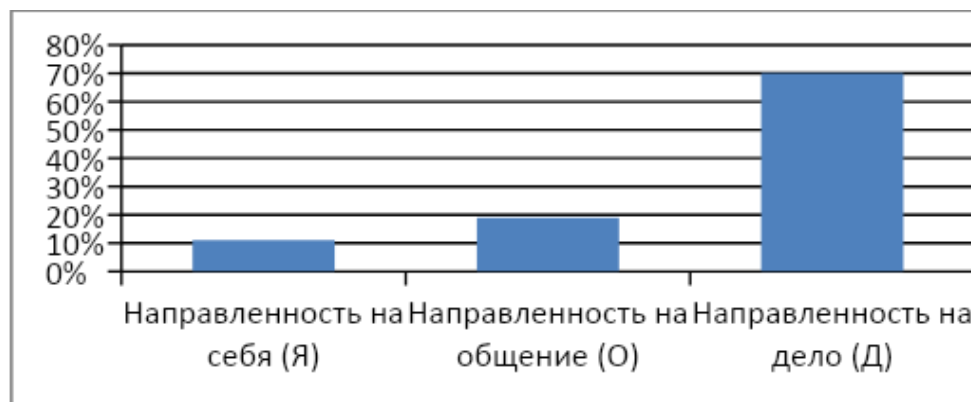


Рисунок 2. Результаты диагностики направленности личности в IX классах

Также было проведено анкетирование старшеклассников, которое показало определённую учащихся IX классов к дальнейшему обучению- 93 % учащихся продолжают обучение в лицеях и колледжах, и всего лишь 7 % учащихся пока не определились. Данные результаты говорят о высоком уровне социализации детей в гимназии.

В заключение проделанной работы **следует сформулировать выводы о том, что при организации учебно-воспитательного процесса необходимо:**

1) в процессе проведения учебных занятий создавать благоприятный психологический климат, способствующий снятию эмоционального напряжения, созданию комфортного состояния учащихся, что позволит быстрее и эффективнее адаптировать и социализировать учащихся к учебному заведению;

2) проводить индивидуальную и групповую коррекционную работу с учащимися, имеющими высокий уровень школьной тревожности, фрустрацию достижения успеха; обучать их приёмам саморегуляции, стрессоустойчивости, формировать позитивное мышление и положительную Я-концепцию, адекватную самооценку;

3) способствовать созданию благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе, обучать педагогов приёмам саморегуляции, снятия эмоционального напряжения, релаксации;

4) организовывать обучающие семинары с педагогами и родителями по распознаванию тревожных состояний учащихся, развитию рефлексии эмоциональных состояний у подростков, оказанию психолого-педагогической помощи тревожным учащимся;

5) информировать родителей об особенностях кризисного подросткового периода, взаимоотношений подростков с окружающими, о потребностях современного подростка.

Библиография:

1. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004. 336р.
2. Guțu V., Chicu V. Managementul schimbării în cadrul educațional. Chișinău: CEPUSM, 2005. 144 р.
3. Баданина Л. П. Адаптация к отметке в начальной школе: размышления психолога // Начальная школа – 2007. - № 7 - с.18-21.
4. Гениатулина И. Ю. Помощь психолога в адаптации пятиклассников [Электронный ресурс] // - М. ИД «Первое сентября». М., 2003-2010. URL: <https://infourok.ru/psihologo-pedagogicheskaya-diagnostika-adaptaciya-v-5-h-klassah-4965017.html> (дата обращения: 03.01.2022).
5. Ильина Т.А. Формирование мировоззрения и социализация личности. - М. Школа, 2000, №5 - с.38-40.
6. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.

7. Конаржевский, Ю.А. Анализ урока [Текст] / Ю. А. Конаржевский. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. - 336 с. - (Приложение к журналу "Завуч").
8. Макеева Т.Г. Тестируем детей: психологическое тестирование, диагностика интеллекта, профессиональное тестирование.— Ростов-на-Дону: Феникс, 2011.—348 с.
9. Управление образовательными системами: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова ; под ред. Т. И. Шамовой. - 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 384 с.
10. Шамова Т.И., Давыдова Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. — 384 с. URL: https://fulledu.ru/articles/68_rol-shkoly-v-socializacii-rebenka.html (дата обращения: 03.01.2022).

УДК 372.854

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРЕСНЫХ ФАКТОВ О ВЕЩЕСТВАХ НА УРОКАХ ХИМИИ - СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Танасович Мария,

магистр педагогических наук, преподаватель химии, 1 дидактическая степень,
Колледж им.М.Чакира, г.Комрат, РМ
e-mail: tanasovich@mail.ru
orcid id: 0000-0003-4274-2283

Abstract: The article considers the search for cognitive motives related to the content and process of educational activities, based on meaningful and effective principles of activity. The most important are the principle of development, the principle of self-activity and the principle of collectivism. Information about the connection between chemistry and everyday life, about the history of discoveries in the field of chemistry contribute to the activation of cognitive interest.

Keywords: academic motivation, cognitive interest, the principle of development, the principle of self-activity, the principle of collectivism

Базисный учебный план для всех ступеней образования в Молдове обеспечивает образовательную основу для формирования инициативной и способной к саморазвитию личности, которая обладает системой знаний и необходимых компетенций.

Обучение химии, в соответствии с рекомендациями Министерства образования и исследований Республики Молдова, предлагается учащимся как дисциплины по выбору, учитывая интересы учащихся, что способствует реализации собственного потенциала учащихся, развитию творческих и познавательных способностей [1].

В рамках образования, ориентированного на учащегося, при подготовке к урокам планирую и применяю методы и приемы, направленные на совершенствование познавательной активности каждого учащегося, что может способствовать чтению дополнительной литературы по предмету, поиску информации в Интернет-пространстве, усиливая познавательную потребность и, на их основе, познавательную активность учащихся.

Одним из факторов достижения успеха в обучении является познавательный интерес.

В колледж поступают учащиеся на базе гимназии, где в течение двух лет шло обучение химии и, к сожалению, столкнувшись с большим объёмом теоретического материала, с необходимостью решать расчётные задачи, многие учащиеся утратили интерес к химии.

Встретившись с невысокой мотивацией к обучению химии, моей задачей становится: поиск познавательных мотивов, связанных с содержанием и процессом учебной деятельности, на основе значимых и эффективных принципов деятельности.

Принцип развития оказывает воспитывающее и развивающее влияние.

В начале уроков, на этапе вызова, привожу высказывания выдающихся людей:

«Границ научному познанию и предсказанию предвидеть невозможно», Д.И. Менделеев,

«Пусть пища ваша будет вашим лекарством», Гиппократ,

«Ответственность есть проба мужества человека», Горацио Нельсон.

Осознанный выбор превыше сиюминутного удовольствия», Сенека и т.д.

Размышления, рассуждения учащихся над смыслом услышанного дают возможность создать благоприятные условия взаимодействия, активизировать деятельность учащихся с первых минут урока.

Познавательный интерес учащихся при изучении химии является одним из основополагающих факторов, обеспечивающих достижение успеха в обучении. Слияние понятий «интерес» и «знание» способствует более глубокому усвоению куррикулярного (программного) материала учащимися, применению полученных знаний, поэтому на каждый урок подбираю интересные факты из истории открытия веществ, областей применения, особенностей физических, химических свойств, влияния на окружающую среду, здоровье человека. Так, например, при изучении единицы обучения «Углеводы-продукты фотосинтеза» привожу интересные сведения.

«Глюкоза входит в состав специальных средств для повышения физической выносливости, «прилива бодрости» для спецподразделений, так как она вызывает выброс инсулина в кровь, который обладает анаболическим действием, способствует восстановлению водно-солевого баланса во время тренировок, улучшает общее состояние организма» [4].

Глюкоза известна человеку с древних времён, поскольку кристаллизуется из мёда. В чистом виде её выделил немецкий химик Андреас Марграф в 1747 году из виноградного сока. В 1802 году в Силезии был построен первый завод по производству сахара.

С наступлением сумерек количество потребляемого сладкого человеком (шоколад, мороженое, булочки, конфеты) увеличивается в 2-3 раза. Если помещение освещается лампой в 100 ватт в течение 2 часов, эти симптомы у человека исчезают. Этим пользуются дизайнеры кафе и ресторанов, устанавливая мягкий приглушённый свет, способствующий большему потреблению десерта, а, следовательно, и увеличению дохода заведения.

Астрономы обнаружили гликолевый альдегид, один из видов сахара, в межзвёздных скоплениях космической пыли, расположенных на расстоянии многих световых лет от Земли. Одноразовые пакетики с сахаром придумал Бенджамин Эйзенштадт, владелец кафе в Нью-Йорке. Но запатентовать изобретение он не успел, и вскоре такие пакетики стали производить все, кому не лень [5].

При изучении единицы обучения «Жиры: жизненно важное и промышленное значение» полезной для учащихся является информация о том, какая реакция лежит в основе получения маргарина, поэтому сообщаю, что метод гидрогенизации жидких растительных масел в твёрдые жиры применил немецкий химик Вильгельм Норман в 1901 году, а в 1902 году получил на него патент. В 1911 году началась продажа жира- разрыхлителя для выпечки, изготовленного из хлопкового масла».

100 граммов жира при полном окислении (сгорании) дают 107 граммов воды. В горбах верблюда хранится до 100-120 кг жира. В условиях голодания этот жир, окисляясь, может выделять 40 и более литров воды. Не удивительно, что верблюд в состоянии обойтись без питья до 8 и даже 10-13 дней [6].

На уроке по теме: «Химия- важнейший фактор отношений человека и окружающей среды» зачитываю стихотворение А.Усачева

«Всё меньше нетронутых мест на планете.

По тундре разлиты озёра из нефти

И вихри враждебные выются из труб...

Живая природа - уже полутруп.

Поставил её человек на колени.

Всё дальше на север уходят олени...
Мы денег побольше хотим огрести.
А что после нас?
Хоть трава не расти?»

и задаю тему для рассуждений над вопросом: «Какое лицо будет у химии нашего времени», подвожу к пониманию вклада каждого в будущее нашей планеты, страны, города, села, семьи.

Принцип самостоятельности.

Под самостоятельностью понимается такая деятельность, которая выполняется человеком без всякого принуждения, это свободная творческая работа по составлению кроссвордов, постеров, инсценированию отрывков из литературных произведений, вовлечение учащихся во внеклассную деятельность.

На втором курсе (11 класс) после изучения единицы обучения: «Бензол. Генетическая связь между углеводородами» провожу конференцию на тему: «Ядохимикаты: за и против» в виде сюжетно- ролевой игры с целью углубления и расширения знаний учащихся о химических способах защиты растений, стимулирования познавательной активности учащихся, развития умений и навыков работы учащихся с дополнительными источниками информации, активности и самостоятельности, культуры общения. Мероприятие проводится в виде пресс-конференции. Учащиеся делятся на гостей конференции и представителей средств массовой информации (среди зрителей). Гости сидят за столами, перед каждым таблички с надписями «Агроном», «Химик», «Биолог», «Лаборант». Учитель выступает в роли ведущего [3].

Принцип коллективизма

Убеждена, что ведущей формой организации и проведения учебного процесса является коллективная форма в различных её видах.

Системную работу провожу по подготовке проектов в группах. На 1 курсе знакомя с требованиями по подготовке и представлению проектов, критерии оценивания (оригинальность представления, корректность научного содержания работы, весомость приводимых фактов, соблюдение регламента времени презентации (до 8 минут), использованные источники информации. Каждый проект содержит аргументы, тематические ориентиры. учащиеся в группе определяют способы выполнения (презентация PowerPoint, коллажи, реферат, эссе), ответственных за подготовку и презентацию [2].

В начале 3 курса (12класс) предлагаю в Classroom примерный перечень тем:

«Многообразие органических веществ», «Роль жиров в организме», «Эссенции и запахи», «Применение органических веществ, основанное на физических свойствах», «Применение органических веществ, основанное на химических свойствах», «Методы защиты окружающей среды от загрязнения органическими веществами» и др., из которых можно выбрать одну тему, интересующую учащихся.

Работы (проекты) направлены на стимулирование творчества учащихся, формирование компетенций принятия решений и разработки собственных путей решения поставленных задач, через поиски соответствующей литературы, видеоматериалов, собственные исследования по теме, организацию интервью, анкетирование, использование краеведческого материала, посещение объектов исследований (Центры Общественного Здоровья в муниципиях Комрат, Чадыр-Лунга, примэрии городов и сёл, маслозавод муниципия Комрат, нефтебаза в муниципии Комрат).

На последних уроках 2 семестра провожу публичное слушание по темам исследований, что способствует развитию интеллекта, эмоциональной сферы, выработке уверенности в себе, принятию себя и других, умению анализировать, оценивать, признавать достижения однокурсников, формируя познавательный интерес.

Развитие познавательного интереса, самостоятельной, исследовательской деятельности учащихся является важной задачей на всех уровнях образования по всем дисциплинам. Ведь выпускники колледжа, получая знания по предметам лицейского цикла, а также по специальным дисциплинам по подготовке к предстоящей профессиональной деятельности, должны владеть навыками аналитического подхода к изучаемому материалу, использовать способы получения знаний. Формирование познавательного интереса активизирует умственную деятельность учащихся и является предпосылкой успешного решения предстоящих интеллектуальных задач.

Библиография:

1. Методические рекомендации по организации учебного процесса по школьной дисциплине Химия в 2021-2022 учебном году), Chisinau. 2021, стр.2-3
2. Химия, учебник для 10 класса Надежда Велишко, Светлана Кудрицкая, Издательство ARC, 2020, стр.10-11
3. Предметная неделя химии в школе под общей редакцией К.Н. Задорожного, Ростов- на-Дону, Феникс, 2006, стр.202-203
4. Химия, 12-й класс, Углеводы. Глюкоза и фруктоза <https://youtu.be/XF9hrgG09jI>
5. Химия, 12-й класс, Дисахариды. Сахароза <https://youtu.be/Z2G2ajfb1Ac>
6. Химия, 12-й класс, Свойства и применение жиров <https://youtu.be/ExEsX4kC6zo>

УДК 378.14

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ткач Любовь,

доктор педагогики, конференциар
КГУ, г. Комрат, РМ;
e-mail: tkachlt@mail.ru
orcid id: 0000-0003-3474-879X

Левинтий Галина,

магистр педагогики, преподаватель,
КГУ, г. Комрат, РМ
e-mail: levinti_galina@mail.ru
orcid id: 0000-0003-4924-4842

Abstract. The article reveals the peculiarities of preparing a future teacher to interact with the family as a subject of the educational process based on the acceptance of the family as a pedagogical and social value and awareness of its role in the comprehensive development of the child's personality. The volume of necessary knowledge, skills and abilities to establish a productive intercultural dialogue between the educational organization and the family, in which the teacher acts as an organizer of effective cooperation, is determined.

Keywords: axiological approach, family, teacher, pedagogical values, interaction, preparation, content of pedagogical education.

Одной из задач педагогической деятельности педагога системы дошкольного образования выступает необходимость установления партнерских взаимоотношений с родителями как субъектами образовательного процесса в целях всестороннего личностного развития детей, что, в свою очередь, требует специальной подготовки обучающихся к работе в этом направлении в ходе освоения содержания педагогического образования, которое проектируется нами на основе культурологического (Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко и др.), компетентностного (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), активного профессионально-ориентированного (А.А. Вербицкий, В.И. Слободчиков, Л.Т. Ткач и др.) подходов.

В нашем исследовании в качестве ближайшей перспективы развития студентов педагогических специальностей выступает знание субкультуры педагога, семьи и детства и овладение компетенциями по организации их успешного взаимодействия в целях всестороннего развития личности ребенка. При этом особое значение приобретает образовательная деятельность по формированию заботливого отношения к субкультуре детства как наиболее незащищенной от негативных воздействий окружающего мира.

Сложность состоит в том, что семья постепенно теряет свой ценностный статус, и это подтверждается результатами различных социологических опросов, по ряду причин: нежелание обременять себя дополнительными обязанностями, сложности семейного быта, нестабильность в обществе и др. Появление и признание обществом таких типов семей, как материнская/отцовская (что в прошлом веке считалось аморальным), пропаганда однополых браков не способствуют укреплению института семьи. В работах ученых-педагогов отмечается в качестве причин снижения ценностного отношения молодежи к семье и семейным отношениям следующее: «утрата семейных традиций и обычаев, разрушение семейного уклада, низкий уровень представлений молодых людей о базовой социально-психологической функции человека – родительстве (материнстве и отцовстве) и формирование их системы ценностей, основанных на приоритете индивидуалистического «Я» [2, с.62]. Актуальной проблемой современности выступает снижение воспитательного потенциала семьи, что проявляется в недостаточном внимании родителей к вопросам воспитания и образования детей [5]. Эту ситуацию можно охарактеризовать как противоречие между приданием семье главенствующей роли в воспитании детей в соответствии с нормативными документами: Конституция РМ, Кодекс «Об образовании», Семейный кодекс, Гражданский кодекс и фактического ее участия в жизни детей как социального института, неготовностью семьи к решению возникающих проблем.

В контексте аксиологического подхода к обору содержания педагогического образования семья рассматривается нами как одна из ценностей, к которой необходимо сформировать соответствующее отношение у обучающихся, что позволит им в дальнейшем успешно осуществлять взаимодействие с ней и выстраивать конструктивные взаимоотношения, относясь к семье и взаимодействию с ней как личностной и педагогической ценности.

Согласно Н.И. Лапину, «помимо ценностей, выделяемых на основе их конкретного предметного содержания, особый интерес для науки представляют так называемые базовые ценности. Базовые ценности составляют основание ценностного сознания людей и подспудно влияют на их поступки в различных сферах жизнедеятельности» [9, с. 24].

При этом ценность понимается как «человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности» [8] и дословно определяется как «важность, значимость» [1, с. 1461]. А педагогические ценности определяются В.А. Сластениным в качестве норм, регулирующих профессионально-педагогическую деятельность и выступающих в качестве действенного ее мотива [6].

Мы солидарны с мнением С.И. Маслова, Т.А. Масловой о том, что «педагогические ценности зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе и эта зависимость не механическая, т.к. желаемое и необходимое на уровне общества часто вступает в противоречие, разрешает которое конкретный человек, педагог, на основе своего мировоззрения, идеалов, выбирая способы воспроизводства и развития культуры» [4, с.205].

И.Ф. Исаевым осуществлена классификация профессиональных ценностей преподавателя, в которой они систематизированы в пяти группах: «ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-знания, ценности-качества» [3]. Представленные группы ценностей можно условно соотнести со структурными компонентами содержания педагогического образования, проектирование которого осуществляется нами на основе фундаментальных исследований в области разработки содержания образования (В.В.

Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) [7] и включает следующие структурные компоненты:

- опыт познавательной деятельности, результатом которой выступают знания;
- опыт осуществления известных способов деятельности, проявляющийся в умениях действовать по образцу;
- опыт творческой деятельности, предполагающий сформированность способности к принятию нестандартных решений в проблемных ситуациях;
- опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений как личностные ориентации в ценностях культуры педагогической деятельности.

В нашем исследовании сопряжение ценностей с освоением содержанием образования проявляется на уровне результатов подготовки студентов и представлены как ценностно-смысловой аспект когнитивного, деятельностного и эмоционально-рефлексивного компонентов готовности обучающихся к деятельности.

При проектировании содержания учебных курсов мы учли то, что истинные взаимоотношения как результат взаимодействия могут возникать при условии открытости его участников (В.Н. Мясищев), а это, в свою очередь, требует постоянного обмена информацией и опытом по вопросам воспитания и развития детей, что обуславливает необходимость специальной подготовки будущих педагогов к осуществлению равноправного диалога с родителями (законными представителями) и оказания им действенной помощи в повышении педагогической культуры. В курсе «Дошкольная педагогика» рассматриваются различные аспекты семьи как важнейшего социального института, обеспечивающего социализацию ребенка и его воспитание. В результате освоения раздела «Взаимодействие учреждения раннего образования с семьей» студенты должны знать основные документы о правах ребенка и обязанности взрослых по отношению к детям; особенности современной семьи, ее функции; основы планирования работы с родителями; задачи и содержание семейного воспитания; содержание и формы работы с семьей; особенности проведения индивидуальной работы с семьей; методы и приемы оказания педагогической помощи семье; методы изучения особенностей семейного воспитания; формы, методы и приемы взаимодействия и организации профессионального общения с семьей. На уровне применения они должны уметь планировать работу с родителями (лицами, их заменяющими); изучать особенности семейного воспитания дошкольников, взаимоотношений родителей и детей в семье; формулировать цели и задачи работы с семьей; организовывать и проводить разнообразные формы работы с семьей (родительские собрания, посещение детей на дому, беседы), привлекать родителей к проведению совместных мероприятий; консультировать родителей по вопросам семейного воспитания, социального, психического и физического развития ребенка; анализировать процесс и результаты работы с родителями и владеть навыками диагностики семейного воспитания; наблюдения за детьми и обсуждения с родителями достижений и трудностей в развитии ребенка; проектирования и проведения разнообразных форм работы с родителями.

Освоение содержания курса осуществляется в ходе присвоения студентами культуры профессионально-педагогической деятельности. Интеграция полученных знаний, перевод их на «язык практических действий» осуществляется на семинарских и практических занятиях. Цель и задачи учебной работы реализуются посредством организации теоретического и практического обучения. В процессе изучения содержания дисциплин используются традиционные и интерактивные образовательные технологии: лекции (лекция-визуализация, проблемная лекция); семинарские занятия (семинар-дискуссия, семинар в форме круглого стола, профессионально-ориентированный семинар, тренинговые занятия), проектная деятельность с использованием мультимедиа. При этом овладение обозначенным содержанием и выработка профессионально-педагогического отношения осуществляется в контексте технологии поддержки, т.е. преподаватель оказывает поддержку студентам в процессе подготовки к взаимодействию с родителями воспитанников, целенаправленно

стимулирует проявления личностного отношения к семье, детям и выработку ценностных установок по отношению к субъектам педагогического процесса.

Библиография:

1. Большой толковый словарь русского языка [Текст]: А-Я / РАН. Ин-т лингв. исслед. Сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – 1534 с.
2. Брынцева О.С. Роль личности педагога в формировании у старшеклассников ценностного отношения к семье // Воспитание школьников. 2012. № 3. С. 62-66.
3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб, пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. / И.Ф. Исаев. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004 (ГУП Сарат. полигр. комб.). – 206 с.
4. Маслов С.И., Маслова Т.А. Аксиологический подход в педагогике // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. №3-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiiy-podhod-v-pedagogike> (дата обращения: 03.01.2022).
5. Мжельская Е.В. Современные подходы к сущности понятия «Семейные ценности» // СНВ. 2013. №4 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-podhody-k-suschnosti-ponyatiya-semeynye-tsennosti> (дата обращения: 01.12.2021).
6. Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1982. 220 с.
7. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / [В. В. Краевский, И. Я. Лернер, И. К. Журавлев и др.]; Под ред. В. В. Краевского, И.Я. Лернера; АПН СССР, НИИ общ. педагогики. – М.: Педагогика, 1989. – 316 с.
8. Ценности, их природа и принципы классификации. Виды ценностей. Конспект по философии. Понятие и природа ценностей [Электронный ресурс]: Национальная философская энциклопедия. Режим доступа: <http://terme.ru>, свободный.
9. Ценности социальных групп и кризис общества: [Сб. ст.] / Науч. совет АН СССР «Диалектика развития социализма на современ. этапе», Ин-т философии АН СССР; [Редкол.: Н. И. Лапин (отв. ред.), Л. А. Беляева]. – М.: ИФАН, 1991. – 152 с.

УДК 373.3.016:811.161.2

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА

Третьяк Наталия,

доцент кафедры теории и методик
начального образования
Каменец-Подольского национального
университета имени Ивана Огиенка
e-mail: n.tretyak24@gmail.com
orcidid: 0000-0001-7421-7438

Мартина Олеся,

доцент кафедры теории и методик
начального образования
Каменец-Подольского национального
университета имени Ивана Огиенка
e-mail: martina@kpnu.edu.ua
orcid id:0000-0002-2829-5483

Abstract:the article reveals the process of linguistic pupils' practice on the Ukrainian language lessons in the elementary school. It proposes the methods of vocabulary enrichment of the pupils with stylistically differentiated vocabulary which is based on the texts of different genres.

Key words: text, vocabulary, intonation, linguistic, lingual means, phonetics, plan, contents, title, paragraph.

На современном этапе реформирования содержания языкового образования в Украине особое значение приобретает проблема овладения школьниками родного языка как

важнейшего средства общения, влияния и познания, повышения общего уровня речевой культуры. Именно поэтому формирование духовно богатой социально активной личности, обладающей умениями и навыками свободно, коммуникативно оправданно пользоваться языковыми средствами разных уровней во всех видах и сферах речевой деятельности является одной из приоритетных задач общеобразовательной школы. Считаем, что успешной реализации этой цели будет способствовать ознакомление младших школьников со стилистическим богатством родного языка как средством осознания закономерностей функционирования языковых единиц в текстах разных типов и стилей, практическое усвоение его выразительно-изобразительных средств.

Несмотря на повышение интереса ученых к вопросам обучения стилистике в общеобразовательной школе, до сих пор не существует основательного научного труда, где определялись бы психолингвистические особенности формирования и развития стилистически дифференцированной речи учащихся на основе текста. Итак, объектом исследования является процесс речевой деятельности учащихся на уроках родного языка в начальных классах. В статье предлагается методика обогащения словарного запаса младших школьников стилистически дифференцированной лексикой в процессе работы над текстом.

Отойдя от изучения единиц языка по принципу линейного описания уровней языковой системы, начиная от фонетики и заканчивая синтаксисом, ученые перестроили курс обучения языку, соединив системно-описательный и коммуникативно-деятельностный подходы. В результате работа по развитию речи приобрела большую практическую направленность. В основу ее были положены элементарные теоретические сведения о закономерностях функционирования высшей единицы языка и речи – текста. Идея текстового подхода нашла отражение в трудах Т.А.Ладыженской, М.С.Вашуленко, Н.Я.Грипас, В.Я.Мельничайка, Д.М.Кравчука и др.

Благодаря методическому усвоению основных положений теории речевой деятельности, лингвистики и стилистики текста в 80-х годах учеными были достигнуты значительные успехи в разработке системы развития речи школьников: сделана попытка по-новому подойти к определению задач и содержанию работы по развитию связной речи; определяется как круг умений и навыков, необходимых учащимся для построения собственных связных высказываний; разрабатываются эффективные виды упражнений, направленные на формирование речевых умений и навыков.

Идея текстового подхода в работе по связной речи получила дальнейшее развитие в исследованиях ученых-методистов. В частности, В.Я.Мельничайко отстаивает мнение, что "...текст обеспечивает более эффективное усвоение языковых явлений, наглядно показывая особенности их функционирования в языковом потоке...", поэтому работа над текстом имеет большое значение для развития речи школьников [7, с. 4]. Ученый пытается создать систему работы над текстом. С этой целью он разрабатывает методические основы овладения сведениями о тексте в 1-3-х классах, а также учениками среднего звена. Наблюдая тексты различных типов и стилей, учащиеся усваивают такие текстологические сведения, как семантика текста, структурная организация, средства связи, функционирование языковых средств. Достойны внимания и методические рекомендации ученого по обучению школьников продуцировать собственные связные высказывания по законам построения текстов.

Разрабатывая систему развития письменной связной речи учащихся 1-3-х классов, Д.М.Кравчук акцентирует внимание на том, что младшие школьники должны получить элементарные представления о типах и стилях текста, их устной и письменной формах существования. Ученый разрабатывает методические основы обучения в начальных классах составлять письменные переводы и произведения. Важно для нашего исследования мнение ученого, что работа над созданием устных и письменных высказываний во многом сходна, ибо в характеристиках обеих форм речи есть общее. Однако обе формы имеют и определенные отличия. Поэтому работа над устным высказыванием или письменным произведением в каждом конкретном случае организуется по-разному [4, с. 12-13].

Достижения в области лингвистики 80-х годов были также связаны с углублением функционально-стилистического подхода в выяснении закономерностей функционирования средств языка в текстах разных стилей. Они обусловили существенные изменения в методике формирования умений связного изложения мнений в устной и письменной формах. На этом этапе развития методической науки ученые определяют задачи и содержание работы по стилистике в средней школе, пути и методы функционально-стилистической работы, круг стилистических умений и навыков, которыми должны овладеть школьники, принципы подбора упражнений по стилистике, их содержание и виды, методика применения. В методических пособиях даются практические рекомендации по организации стилистической работы при изучении всех уровней языковой системы.

Так, Н.И.Пентилюк определяет лингводидактические основы изучения стилистики в младших классах, а также основные направления стилистической работы. К важнейшим стилистическим умениям, которые необходимо формировать путем ознакомления учащихся с экстралингвистическими и лингвистическими факторами каждого стиля, исследователь относит следующие: выявлять стилистически окрашенные и стилистически маркированные языковые единицы; подбирать лексические и грамматические синонимы, определять их стилистическую функцию и целесообразно использовать в текстах разных стилей; анализировать текст определенного стиля; конструировать стилистически дифференцированные тексты; совершенствовать стиль написанного. Ценно мнение ученого о том, что предметом анализа должны быть устные и письменные стилистически дифференцированные тексты [8, с. 50].

Грамматическо-стилистический анализ помогает учащимся выяснить замысел текста, тему, содержание, структуру, языковое оформление, мотивы использования языковых единиц. Он развивает у них привычку внимательно создавать собственный текст, сознательно используя в нем те или иные единицы для выражения мысли. Чаще всего этот прием применяем при усвоении младшими школьниками сведений о частях речи, их лексико-грамматических признаках. Наблюдая за темой, целью текста, функционированием изучаемых частей языка в художественных и научных связных высказываниях, выявляя закономерности использования языковых единиц в зависимости от задач речи, учащиеся осознают стилистическую роль этих единиц в текстах.

Приведем пример. Прочитайте текст. Определите его тему и цель. Скажите, с помощью каких слов описано дерево. Прочитай внимательно текст и ответь на вопросы.
Быстрое дерево.

Быстрое дерево (2 класс).

Есть на свете дерево, которое растёт очень быстро – почти на целый этаж в год! Это эвкалипт.
год! Это эвкалипт.

Ему необходимо много света и тепла. Эвкалипт – вечнозелёное растение. На далёком материке Австралия и на островах Тихого океана можно увидеть эти удивительные деревья. Эвкалиптами могут лакомиться коалы – сумчатые медведи. На далёком материке Австралия и на островах Тихого океана можно увидеть эти удивительные деревья. Эвкалиптами любят лакомиться коалы – сумчатые медведи.

В нашей стране такие деревья встречаются только на берегу Чёрного моря. Эвкалипт – полезное растение. Из листьев и молодых веток этого дерева делают эвкалиптовое масло. Оно помогает при лечении простуды. Эвкалипт широко применяется в медицине.

Эвкалипт – полезное растение. Из листьев и молодых веток этого дерева делают эвкалиптовое масло. Оно помогает при лечении простуды. Эвкалипт широко применяется в медицине.

1. Запиши название произведения.
2. Какое дерево называют Быстрое дерево?
3. На каком материке растёт эвкалипт?

4. Кто такие коалы?
 5. Что делают из листьев эвкалипта?
 6. Какое может быть другое название текста? Выбери правильный ответ:
«Полезное растение» «Сумчатые медведи».
 7. Опадают ли с эвкалипта листья? Почему?
 8. Подчеркни предложение в тексте, в котором есть слово «лакомиться».
 9. Замени другим словом (синонимом) слово «лакомиться».
- Эвкалипт –полезное растение. Из листьев и молодых веток этого дерева делают эвкалиптовое масло. Оно помогает при лечении простуды. Эвкалипт широко применяется в медицине.

Чтобы младшие школьники научились анализировать тексты разных типов и стилей, учащимся предлагается обобщающая схема, которая со временем будет являться опорой для самостоятельного анализа текстов и подбора языковых средств. Приводим образец такой схемы-разбора:

1. Определите тему текста.
2. Выясните его цель.
3. Кому может адресоваться такой текст?
4. В какой ситуации используется?
5. Какие языковые средства используются в тексте?
6. С какой интонацией (каким тоном) нужно читать текст?

Библиография:

1. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. Москва : Просвещение, 1979. 365 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва: Наука, 1981. 138 с.
3. Ковалик І., Мацько Л., М. Плющ Методика лінгвістичного аналізу тексту. Київ : Вища школа, 1984. 120 с.
4. Кравчук Д.М. Писемне мовлення учнів 1-3 класів: Посібник для вчителів. Київ : Рад. шк., 1985. 136 с.
5. Кутина Н. Структурно-смысловой анализ художественного текста. Свердловск, 1980. 96с.
6. Лосева Л. М. Как строится текст: пособ. для учителей; [под ред. Г. Я. Солганика]. Москва : Просвещение, 1980. 96 с.
7. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посібник для вчителя. Київ : Рад. шк., 1986. 168 с.
8. Пентиліук М.І. Робота з стилістики в 4-6 класах: Посібник для учителів. Київ : Рад. школа, 1984. 136 с.
9. Чупріна О.В. Методи розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови в початковій школі / Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». 2018. Вип. 2 (8) С. 170 –173.
10. Янко Н.О., Якунько О.В. Принципи реалізації функціонально-стилістичного підходу в процесі вивчення граматичного матеріалу в початковій школі / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка / «Молодий вчений». № 2.1 (54.1). 2018 р. С. 149-153.

УДК 373.3.025.5

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ямбогло Екатерина,
асистент университета КГУ, г.Комрат, РМ
e-mail: ekaterina_iamboglo@mail.ru
orcid id: 10 407 883

Abstract: The content of the article is aimed to present the definitions of critical thinking, outline its structure and functions, and also offer recommendations on the development of critical thinking in primary school students. The relevance of this article is caused by the need to step further from dogmatic to critical thinking, that is educating a person who thinks, analyzes, knows how to solve existing problems, gives original answers, questions the incoming information, including his own conclusions. Critical thinking is generally characterized by the principle of being open to new phenomena, even unlikely ones, but without wasting resources on the impossible and unprovable aspects, as well as the ability to use self-reflection and skeptical approach towards established stereotypical delusions. The development of critical thinking is one of the steps for younger students on the way to awareness and competence in the future.

Keywords: critical thinking, younger students, analysis, assessment, reflection

Среди компетенций, которыми должно обладать молодое поколение особое место занимает способность критически мыслить. Образование в Молдове и за рубежом нацелено на развитие такой системы суждений у учеников, начиная с юного возраста. Ведь воспитание человека думающего, анализирующего, умеющего разрешать проблемы, дающего оригинальные ответы, подвергающего сомнению поступающую информацию в том числе собственные выводы, - находится в списке первоочередных задач образовательных учреждений. Чтобы воспитать такого человека, необходимо прежде всего развивать его мышление.

С точки зрения психологии мышление представляет собой совокупность аналитических процессов, задающих основу познания с его субъективной позиции: внимания, восприятия, процесса ассоциаций, формирования понятий и суждений.

Мышление также определяется как опосредованный и обобщённый синтез действительности, вид умственной деятельности, заключающейся в поиске сущности объектов и явлений, закономерных связей и отношений между ними. Психический процесс субъективного отображения явлений объективного мира также характеризует мышление [4].

Критика часто понимается в разговорной речи как отрицательное суждение, указание недостатков. Однако критика вмещает в себя гораздо больше смыслов: анализ, оценка, выявление ошибок. Британский эксперт в области развития критического мышления Дженни Мун связывает слово «критический» со следующими понятиями: обзор, оценка, анализ, интерпретация, управление, понимание, отражение, действие. Таким образом, ассоциации со словом «критический» означают значительно больше, чем неодобрительное качество, и включают в себя предварительное изучение фактов с последующим формированием выводов. Слово «критический» происходит от греч. *κρίτικός* (*kritikós* - отделять, судить, решать и т. д.) и *κρίνω* (*krínō*, - «я отделяю, рассуждаю»), также однокоренное с «кризис». Под этим подразумевается способность рассуждать, «разделять» вещи [6].

Согласно исследованиям Вольраппа в области аргументационной теории, предположения и сообщаемые утверждения требуют тщательной проверки перед дальнейшим использованием, а критическое мышление как раз становится возможностью формирования собственных оценок и взглядов. Критика, по словам философа, позволяет контрастно отличать предложенные варианты решения обсуждаемой задачи. Это основано на утверждении, что

тезис приверженца излагаемой идеи, каким бы интересным и необычным он ни был, не является конечной истиной и требует дополнительного исследования. Критика основывается на существующих фактах и ставит сложные вопросы, которые проверяют истинность и корректность, выдвигая сомнения относительно условий и критериев оценки явления. Через это противостояние существующих, уже обдуманных и понятых идей обнаруживаются новые способы действия. Вольрапп называет это «мобилизацией основных различий во взглядах», что требует, оценки, размышлений или действий, то есть критического мышления, согласно интерпретации, Мун [7].

Стоит отличать критическое мышление от запоминания, знакомства с чужими идеями и творческих действий. Заучивание материала наизусть не является компонентом критического мышления. У вычислительных машин объём потенциальной памяти превышает человеческий, однако обладать возможностью сохранить информацию не равно мыслить. Педагоги на экзаменах и контрольных в школах склонны проверять способность зазубрить, но для эффективного обучения этого недостаточно. Следующий вид мыслительных процессов, которые не относятся к критическому мышлению, связан с пониманием. Ученик способен понять, что операция умножения заменяет собой сумму одинаковых слагаемых, но критическим мышлением это всё же назвать нельзя. Практикующие преподаватели могут возразить, ученик превращает сторонние идеи в собственные знания, делая их частью своего знания и мировоззрения. В этом примере хотя ученик трудится над пониманием чужих выводов, при этом его мышление пассивно. А критическое мышление активируется, когда новые, уже понятные идеи проверяются или опровергаются, оцениваются, дополняются и применяются. Зазубривание фактов и понимание явлений – начальные условия критического мышления, тем не менее даже в своей совокупности критического мышления не составят. Творческое мышление тоже не соответствует критическому. Профессионалы в спорте, музыке или изобразительном искусстве проделывают невероятно сложные операции, но не используют при этом критическое мышление, в случае если уровень их мастерства чрезвычайно высок и техника исполнения доведена до автоматизма. Если попробовать себе представить, какие мыслительные процессы происходили в сознании Макса Ферстаппена, нидерландского гонщика чемпиона мира «Формулы-1» 2021 года, во время соревнования, то можно прийти к выводу, что прежде чем выйти на обгон вряд ли он размышляет так: «Удачно ли выбран момент? Нет ли тут какого-нибудь иного решения? Как поступили бы на моем месте другие великие гонщики?» Несомненно, при таком «сознательном» подходе Макс вообще не достиг бы финишной черты. И если его решение принять участие в гонке является, безусловно, результатом критического мышления, то его же состязательное решение таковым не будет. Точно так же художники и музыканты, опираясь в своей работе на сложные мыслительные операции, не осознают их полностью без особой необходимости. Их интуитивное мышление при всей его ценности также не может быть названо критическим.

Один из вариантов толкования термина критическое мышление сводится к «корректной оценке утверждения». Также этому сопутствует процесс «мышления о мышлении», иначе рефлексивное рассуждение о том, что ошибочно или верно. Само сочетание «критическое мышление» впервые встречается у американского педагога и философа Джона Дьюи, который чаще всего использовал термин как «рефлексивное мышление»: «активное, последовательное и осторожное рассмотрение любого убеждения или предполагаемой формы знания в свете оснований, которые поддерживают его и следствий, к которым оно приводит». Он полагал, что критическое мышление возникает тогда, когда ученики начинают заниматься конкретным вопросом, пытаются понять почему происходит то или иное явление. По мнению Дьюи, концентрация на ярко обозначенной проблеме стимулирует природную любознательность школьников и побуждает их к критическому мышлению. «Только сражаясь с конкретной проблемой, отыскивая собственный выход из сложной ситуации, [ученик] действительно мыслит критически» [2].

Таким образом, одна из сторон критического мышления отражается в рефлексии, восприятии и оценке чужого и собственного мнения. Другая сторона ссылается на знания и предыдущий опыт. В этом случае критическое мышление выполняет оценочную работу: оцениваются происхождение суждения, его правдоподобность и рациональность, знание анализируется и интерпретируется, на основе чего выводится заключение. Следовательно, результатом критического мышления выступает принятое решение, оригинальная точка зрения, новый подход к исследованию. Однако критическое мышление не сводится полностью к рефлексии.

Психолог Дайана Халперн рассматривает критическое мышление как использование таких методов познания, которые отличаются точностью, обоснованностью и контролируемостью. Эти методы используются при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений и требуют навыков, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи. Она дополнительно подмечает, что для критического мышления характерно построение логических умозаключений, создание согласованных между собой ситуационных моделей и принятие аргументированных решений, касающихся того, отклонить какое-либо суждение, согласиться с ним или временно отложить его. Для этих процессов характерно направление психической активности на выполнение заданной когнитивной задачи [5].

Исследователи выделяют три ключевых компонента в структуре критического подхода: 1) когнитивный, проявляющийся в несоответствии поступившей информации и прежним мировоззрением субъекта; 2) поведенческий, включающий в себя внешние признаки состояния поиска, сомнения и критичности; 3) аффективно-чувственный, вызванный скептическим анализом. В роли элементов критического мышления выступают: 1) определение и проверка допущений; 2) выявление контекста, условий, обстоятельств; 3) моделирование и поиск альтернатив; 4) контроль выбора способов анализа; 5) формирование рефлексивного скептицизма, сомнений.

Однако если редуцировать, критическое мышление состоит из двух основных структурных элементов: а) установки на поиск несоответствий (критической установки), б) аргументации, направленной на обоснование этих несоответствий (критической аргументации) [3].

Брюшинкин В.Н. рассматривает догматический тип мышления как противоположность критическому. Догматическое мышление связано с принятием фактов без доказательств, теоретических положений, норм или ценностей как априори достоверных и не предполагающих пересмотр. Аргументация представляет собой инструмент, применимый как в критическом, так и догматическом мышлении. Различие между этими двумя типами мышления определяется установками – критической и догматической. Так, например, К. Поппер связывает догматическую установку со склонностью повсюду искать регулярности, а критическую установку – со склонностью к модификации принятых утверждений, к сомнению и повторным испытаниям [1].

Критическое мышление означает постоянную готовность к оценке закрепившихся взглядов на объект изучения. Тем не менее, критическое мышление включает в себя и преэминентность по отношению к некоторым общепринятым истинам, догмам, аксиомам, поскольку при аргументации всегда необходимо ссылаться на первоисточник. Таким образом, возникает критическая традиция. Критическая традиция состоит из четырёх ответвлений: 1. Усвоение взглядов предшественников. 2. Проверка этих взглядов на логичность и последовательность, а также на соответствие фактам, нормам и ценностям, считающимся приемлемыми. 3. Явное указание противоречий, непоследовательностей или несоответствий фактам, нормам или ценностям. 4. Выдвижение новой концепции, исключающей указанные противоречия.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, можно выделить следующие функции критического мышления:

1. Регулятивная функция – умение планировать и адаптироваться, а затем действовать в соответствии с планом и объективными условиями. Она осуществляет переход от предварительного решения задачи либо проблемы к окончательному решению.

2. Оценочная функция – оценка своих и чужих суждений и действий.

3. Функция инициации проявляется при обнаружении и исправлении познавательного противоречия. В противоречивых данных решаемой проблемы найти нужные и с помощью них разрешить проблему

4. Стимулирующая функция – критическое мышление стимулирует потребность в новых знаниях, умениях, а также выдвижении новых гипотез, интерес к самостоятельным исследованиям, альтернативным способам решения задач.

5. Корректирующая функция – рациональный отбор соответствующего материала, поиска информации. Младшие школьники корректирует свою деятельность при помощи учителя.

6. Прогнозирующая функция – нацеленность на будущее, на перспективы. Младший школьник, который способен заранее предугадывать направление, в котором развивается событие, обладает высоким уровнем критического мышления.

7. Моделирующая функция – создание модели действий и результатов, ориентирована на абстрагирование и упрощение [3].

К рекомендациям по развитию критического мышления младших школьников можно отнести поощрение проявления любознательности. Необходимо призвать учеников исследовать, задавать вопросы, проводить тесты для своих теории, критически относиться к результатам и думать об изменениях, которые могут улучшить текущее положение. Также приветствуется организация таких отношений в коллективе, когда школьники способны делиться полезной и интересной информацией между собой, обсуждать, спорить и учиться друг у друга, а также у посторонних. Следующий навык, которым необходимо обладать в контексте критического мышления, заключается в адекватной оценке найденной информации. При большом объеме поступающей информации необходимо научить детей фокусироваться на релевантных данных, можно попросить учеников подумать о том, откуда поступает информация, как она соотносится с тем, что им уже известно, и почему эта информация важна. Стоит начать как можно раньше обучение школьников навыкам решения проблем. При решении проблем или разрешении конфликтов необходимо использовать способность мыслить критически, чтобы понять задачу и найти оригинальные и рациональные способы решения. Критическое мышление приводит к обоснованным суждениям и решениям. Оно также может послужить подспорьем для дальнейшего развития и повышения осведомленности о в вопросах личностного роста. Умение критически мыслить - один из самых важных навыков для успешной деятельности в быстро меняющемся мире.

Библиография:

1. Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация: сборник статей / Под общ.ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. Калининград: Изд-во КГУ, 2003, 175 с
2. Горшкова В. В., Митковец Е. А. Педагогическая философия Джона Дьюи, Санкт-Петербург, 2008, с.168.
3. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности, М.: ЦГЛ, 2005,с. 5-13.
4. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений //Ростов н/Д.: Феникс,1998. с. 17.
5. Халперн Д. Психология критического мышления, Питер, 2000, с. 512.
6. Moon J. Guide for busy academics no. 4: learning through reflection //Higher Education Academy, 2005. Т. 1.
7. Wohlrapp H. R. The concept of argument: A philosophical foundation. Springer, 2014.

